

PASCAL CARRON

---

**DE LA GESTION DE L'HETEROGENEITE  
EN FORMATION UNIVERSITAIRE  
D'ENSEIGNANT-E-S DU SECONDAIRE**

---

THESE DE DOCTORAT

présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs

Prof. Bernadette Charlier Pasquier  
Université de Fribourg (premier rapporteur)

Prof. Brigitte Alberro, Université de Rennes 2 (deuxième rapporteur)

Prof. Jacques Audran, INSA de Strasbourg (troisième rapporteur)

Fribourg, le 16 juin 2014  
Le doyen, Prof. Dr Marc-Henry Soulet



# TABLE DES MATIERES

---

## Résumé ; Mots- et expressions-clefs

Avant-propos.....	1
Introduction .....	3
<b>1. Problématique et fondements de la recherche.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Origine et objectifs de la recherche.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Déroutement de la recherche.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Fondement expérientiel de la recherche .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. Contexte de la recherche .....</b>	<b>17</b>
1.4.1. Description « triangularisée » de la formation DAES .....	18
1.4.2. L'approche en écologie humaine de Bronfenbrenner.....	19
1.4.3. L'analyse anthropologique de Davidson et Phelan .....	20
1.4.4. Analyse anthropo-écologique du monde DAES.....	22
<b>1.5. Choix théoriques et épistémologiques .....</b>	<b>25</b>
<b>1.6. Conclusions de cette première partie .....</b>	<b>30</b>
<b>2. Cadre théorique.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1. De la différenciation à la gestion de l'hétérogénéité .....</b>	<b>34</b>
2.1.1. Fondements de la problématique .....	34
2.1.2. Etat de la recherche.....	36
2.1.3. Vers un cadre théorique de la gestion de l'hétérogénéité .....	41
2.1.4. Du rapport au savoir.....	48
2.1.5. Les six leviers de Knowles.....	51
2.1.6. Droit à la différence et devoir d'égalité.....	53
2.1.7. Conséquences pour cette recherche.....	54
<b>2.2. Des conceptions de l'apprentissage .....</b>	<b>55</b>
2.2.1. Fondements de la problématique .....	55
2.2.2. Un modèle de l'apprentissage de l'enseignement .....	59
2.2.3. Conséquences pour cette recherche.....	62
<b>2.3. Savoirs enseignants et savoirs apprenants .....</b>	<b>62</b>
2.3.1. Une typologie des savoirs enseignants .....	63
2.3.2. Vers un changement de paradigme .....	67
2.3.3. Les savoirs sur l'apprentissage .....	70
<b>2.4. Des postures enseignantes.....</b>	<b>74</b>
2.4.1. Vers une définition de la posture enseignante .....	75
2.4.2. Styles, approches et perspectives d'enseignement .....	76
2.4.3. Quatre postures pour l'enseignement .....	78
2.4.4. Conséquences pour cette recherche.....	80
<b>2.5. Conclusions de cette deuxième partie.....</b>	<b>80</b>
<b>2.6. Questions et sous-questions de recherche .....</b>	<b>83</b>

<b>3. Cadre méthodologique et déroulement de la recherche .....</b>	<b>87</b>
<b>3.1. Méthode de recherche .....</b>	<b>87</b>
3.1.1. Description du recueil de données .....	90
3.1.2. Description de la population .....	92
3.1.3. Collecte et traitement des données .....	94
3.1.4. Choix et description des variables .....	96
3.1.5. Instruments de recueil de données .....	99
1. Questionnaire 1 : à l'entrée en formation (septembre 2012) .....	99
2. Suivi des <i>Carnets de bord</i> (novembre 2012 – février 2013).....	102
3. Entretiens semi-guidés (avril-mai 2013) .....	105
4. Questionnaire 2 : en fin de formation (juin 2013) .....	107
5. Questionnaire 3 : à l'entrée en profession (décembre 2013).....	113
<b>3.2. Conclusion de cette troisième partie .....</b>	<b>115</b>
<b>4. Résultats de la recherche .....</b>	<b>117</b>
<b>4.1. Analyse en fonction des dimensions socio-identitaires .....</b>	<b>118</b>
<b>4.2. A propos d'approches et de conceptions d'apprentissage.....</b>	<b>121</b>
4.2.1. En début de formation.....	123
4.2.2. Evolution durant la formation .....	126
4.2.3. Conclusion sur les conceptions d'apprentissage .....	128
<b>4.3. A propos de gestion de l'hétérogénéité .....</b>	<b>133</b>
4.3.1. En début de formation : observations issues de notre pratique en formation .....	133
4.3.2. En cours de formation : observations issues de notre pratique en formation .....	137
4.3.3. En fin de formation .....	139
4.3.4. A l'entrée en profession .....	141
<b>4.4. A propos de postures d'enseignement.....</b>	<b>147</b>
4.4.1. En début de formation : observations de notre pratique en formation.....	147
4.4.2. En fin de formation .....	151
4.4.3. Du rapport aux études.....	155
<b>4.5. Deux parcours illustratifs de la recherche .....</b>	<b>158</b>
4.5.1. Dimensions socio-culturelles des deux participantes.....	158
4.5.2. En début de formation : Questionnaire 1 (septembre 2012) .....	158
4.5.3. En cours de formation : <i>Carnet de bord</i> (novembre 2012 – mars 2013) .....	159
4.5.4. En fin de formation : Entretiens et Questionnaire 2 (juin 2013) .....	163
4.5.5. A l'entrée en profession : Questionnaire 3 (décembre 2013) .....	166
4.5.6. Apports à la recherche de l'analyse de ces deux parcours .....	167
<b>4.6. Conclusion de cette quatrième partie .....</b>	<b>168</b>
<b>5. Synthèse et propositions issues de la recherche.....</b>	<b>171</b>
<b>5.1. Réponse à nos questions de recherche .....</b>	<b>171</b>
5.1.1. Dans quelle mesure les approches, conceptions et croyances changent-elles ? .....	171
5.1.2. Dans quelles conditions ces conceptions et croyances changent-elles ? .....	172
5.1.3. Des changements durables.....	178
<b>5.2. Limites de cette recherche.....</b>	<b>179</b>
5.2.1. Contextualiser.....	179
5.2.2. Explorer .....	181
5.2.3. Problématiser .....	182
5.2.4. Recueillir et saisir les données.....	182
5.2.5. Traiter les données .....	183
5.2.6. Conclure.....	184



<b>5.3. Apports de cette recherche .....</b>	<b>184</b>
5.3.1. Apports méthodologiques .....	185
5.3.2. Apports théoriques.....	186
5.3.3. Apports pratiques.....	187
Axe <i>Apprendre</i> (étudiants en cours à l'Université).....	188
Axe <i>Former</i> (étudiant en relation avec son/ses enseignant(s)-formateur(s) .....	189
Axe <i>Enseigner</i> (étudiant enseignant à des élèves durant son stage) .....	190
<b>5.4. Pistes pour la recherche .....</b>	<b>191</b>
5.4.1. Prolongements directs de cette thèse.....	191
5.4.2. Prolongements indirects de cette thèse.....	192
5.4.3. Pistes de recherche théoriques.....	193
5.4.4. Pistes de <i>recherche – action – formation</i> .....	194
<b>5.5. Pistes pour la formation.....</b>	<b>195</b>
5.5.1. Pistes pour le contexte de formation .....	195
5.5.2. Pistes pour le concept de formation .....	197
<b>5.6. Conclusion de ce chapitre .....</b>	<b>201</b>
<b>En guise de conclusion .....</b>	<b>205</b>
<b>Envoi .....</b>	<b>207</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>209</b>
<b>Tables des tableaux, figures et graphiques.....</b>	<b>215</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>216</b>

## Annexes

<b>Annexes 1 .....</b>	<b>I</b>
A1.1 Plan d'études DAES I	
A1.2 Référentiel de compétences DEEM	
A1.3 Plan d'études DEEM	
<b>ANNEXES 2 .....</b>	<b>IX</b>
A2.1 Plan du cours <i>Pédagogie Générale (SA2012)</i>	
A2.2 Plan du cours <i>Analyse des représentations mentales (2012-2013)</i>	
A2.3 Plan du cours <i>CPM (2012-2013)</i>	
A2.4 Consigne du travail de validation du cours d' <i>Analyse des représentations</i> (Carnet de bord – 2012-13)	
<b>ANNEXES 3 : DOCUMENTS NON-PUBLIES MAIS UTILISES EN FORMATION .....</b>	<b>XIX</b>
A3.1 Mante, M, Corminboeuf, I et Carron, P. (2010), <i>Gestion de l'hétérogénéité</i>	
A3.2 Carron P. (2013), <i>Des modèles d'apprentissage et des postures d'enseignement</i> .	
<b>ANNEXES 4 .....</b>	<b>LIX</b>
A4.1 Questionnaire 1 (septembre 2012) <i>A propos d'apprentissage</i>	
A4.2 Questionnaire 2 (juin 2013) <i>A propos d'enseignement</i>	
A4.3 Protocole d'interview (mai-juin 2013) <i>A propos de postures d'enseignement</i>	
A4.4 Questionnaire 3 (décembre 2013) <i>A propos d'hétérogénéité</i>	
<b>ANNEXES 5 .....</b>	<b>LXXIX</b>
A5.1 Analyse des réponses à « <i>Apprendre, c'est...</i> » [Quest. 1 (sept. 2012) et Quest. 2 (juin 2013)]	
A5.2 Analyse des réponses à « <i>Enseigner, c'est...</i> » [Questionnaire 2 (juin 2013)]	
A5.3 Analyse des réponses à « <i>Un-e bon-ne enseignant-e, c'est...</i> » [Cours de PG (sept. 2012)]	
<b>ANNEXES 6 .....</b>	<b>XCIII</b>
A6.1 Résultats des participantes B et J au dispositif de recherche	
A6.2 Présentation et analyse de quelques résultats statistiques	
A6.3 Retranscription partielle des quatorze entretiens	



## Résumé

La formation des enseignants de Collège et Lycée à l'Université de Fribourg, en Suisse, est organisée sous une forme duale, proposant en parallèle cours à l'Université et stages pratiques en établissement. Durant une ou deux années de formation, les futurs enseignants du Secondaire se trouvent de cette manière engagés dans un processus d'apprentissages théoriques et pratiques visant à développer une posture d'enseignant réflexif.

Cette recherche vise d'abord à décrire le contexte de formation et sa perception par les étudiants-stagiaires et, surtout, à mettre en lumière et comprendre dans quelle mesure et dans quelles conditions les représentations, conceptions et croyances des étudiants-stagiaires évoluent durant ce cursus. Pour ce faire, une méthode mixte de recherche a été mise en œuvre au travers de questionnaires à l'ensemble de la population, puis d'entretiens individuels et d'analyse de savoirs narratifs de quelques étudiants. Le recueil de données de cette recherche longitudinale évaluative à fin d'amélioration s'est étendu sur seize mois.

L'analyse de ces données met en évidence les évolutions et changements des approches de l'apprentissage, des postures d'enseignement et de la conception de la gestion de l'hétérogénéité. Ces concepts sont explicités suite à une revue de la littérature et cette thèse en propose de nouvelles approches et définitions. La gestion de l'hétérogénéité est au cœur de la recherche ; cette dernière tend à montrer que la prise en compte des différences individuelles durant la formation favorise les changements de conceptions et de pratiques en classe par les futurs enseignants. En effet, nos résultats mettent en évidence la présence de transformations ; ces évolutions sont diverses et hétérogènes tant entre les apprenants que dans leurs représentations et leurs pratiques rapportées.

A l'issue de cette thèse, des recommandations sont formulées à l'intention des différents acteurs de la formation et des pistes de développement pour la cohérence globale de la formation sont proposées. Une *formation continuée* pensée dès la formation initiale est évoquée en conclusion, ce dans la perspective de construire un contexte de formation permettant, sur le long terme, des changements d'approches de l'apprentissage et des conceptions de l'enseignement ainsi que la mise en œuvre, au quotidien, de la gestion de l'hétérogénéité.

## Mots- et expressions-clefs

Hétérogénéité ; Différenciation ; Rapport au savoir ; Apprentissage et enseignement

Formation d'enseignants ; Formation initiale ; Formation continuée.



Sans Bach,  
la théologie serait dépourvue d'objet,  
la Création fictive, le néant péremptoire.  
S'il y a quelqu'un qui doit tout à Bach,  
c'est bien Dieu.

*EM Cioran, Syllogismes de l'amertume (1952)*

## Avant-propos

Entrer dans le produit en évoquant le processus qui, contrairement à ce qui peut être supposé, n'est pas vécu en solitaire : avant le propos de cette thèse, souhaiter remercier celles et ceux qui ont accompagné et soutenu, dans le temps et l'espace, cette longue élaboration.

L'espace d'abord. Celui de mes cours, à l'Université de Fribourg et à la Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, a été régulièrement mobilisé et je remercie sincèrement, en premier lieu, les étudiantes et étudiants<sup>1</sup> de ces différents modules de formation ; sans eux, cette recherche n'aurait pu avoir lieu, ni n'aurait de sens. Merci, en particulier, à celles et ceux qui ont répondu aux questionnaires et entretiens.

Mes remerciements aux personnes qui m'ont offert des espaces propices à la réflexion et à l'écriture, ici et ailleurs : chez moi – merci DRISSA –, bureaux, bibliothèques, bars et restaurants et, aussi, chalet *Coccinelle* de montagne (cher ONCLE ETIENNE)... Autant de lieux d'échanges et de production.

Le temps ensuite. Une thèse rédigée en parallèle à une activité professionnelle demande soutien et sourires en accompagnement : très nombreuses sont les personnes vers qui mes pensées se tournent.

Des tout débuts de la mise en œuvre de ce travail jusqu'aux derniers jours avant son dépôt, puis lors de la préparation de la soutenance, Mme la Professeure BERNADETTE CHARLIER PASQUIER a fait preuve d'une constante compréhension et de patience, mais aussi et surtout d'une très grande disponibilité, toujours inscrite dans un enthousiasme communicatif et une rigueur qui sont pour moi des exemples. Ses relectures, ses suggestions et ses apports ont été plus que précieux : essentiels. Si nombreux ont été mes apprentissages grâce à elle que je ne saurais suffisamment lui exprimer toute ma reconnaissance ainsi que mon profond et amical respect.

Les échanges vécus lors de la soutenance ont également été un moment important de ce processus ; je remercie l'ensemble des personnes présentes, mais en particulier les deux rapporteurs, Dr. Brigitte Albero et Dr. Jacques Audran pour leur lecture attentive de cette thèse, pour leurs commentaires avisés, leurs critiques constructives et des plus enrichissantes.

---

<sup>1</sup> Par la suite, toute désignation de personne, de statut ou de fonction dans cette thèse comprendra à la fois le féminin et le masculin. Merci aux lectrices et lecteurs de leur compréhension.

Une partie de cette thèse doit beaucoup au travail et à la disponibilité de Mme STEPHANIE CAUVIN durant la longue année de recueil de données. Etudiante en psychologie, Stéphanie a assuré entretiens, retranscriptions et discussions, tout en formulant des propositions et en offrant de nombreux apports dans les traitements statistiques, ce avec beaucoup de pertinence et richesse. Un grand merci à elle et mes vœux sincères pour une pleine réussite dans ses études.

Dans les temps de l'urgence, MERCI à mes deux relecteurs : l'ami ETIENNE qui, depuis si longtemps, prend soin de mes textes et souffre de mon style, et EMMANUELLE dont l'œil de lynx valaisan a permis à quelques-uns de mes points-virgules de rester présents.

Dans les temps anciens, d'avant la thèse, mais aussi tout au long de ce processus, des maîtres dont j'ai la chance d'être l'ami ont toujours été présents. Stimulation intellectuelle et détente gastronomiques allant souvent de pair : FREDERIC, IVAN et MICHEL, merci. Qu'il serait bon, enfin, d'écrire un vrai livre ensemble !

A ma collègue et amie Dr Phil. PASCALE SPICHER pour son soutien en sourires, pour ses remarques et propositions avisées, ainsi que pour ce bouillonnement intellectuel partagé de façon vivace ces dernières années ; à l'amie et ancienne collègue SANDRA dont les conseils il y a trois ans ont été si importants ; à PASCALE, toujours présente et proche, malgré le temps et l'espace peu favorables ; aux membres de ma famille, aux amies, amis et aux collègues qui ont su ne pas continuellement me demander durant toutes ces années « *Tu en es où avec ta thèse ?* », pour leurs pensées et leurs encouragements, MERCI<sup>1</sup>.

A MARIE & JULIE et à leur maman NICOLE, inconditionnellement, simplement, je dis MERCI du cœur.

*Par-delà l'espace et le temps,  
ce travail est pour mes parents,  
Francisca et Michel,  
à qui je dois tout, quant à moi.*

---

*Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre personnelle,  
composée sans concours extérieur non autorisé,  
et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté.*

---

<sup>1</sup> Et merci, aussi, aux concepteurs des différents logiciels et à ceux qui ont pensé à des raccourcis-clavier comme cmd-s et, surtout, cmd-z...

Les uns sont capables de travaux que les autres ne peuvent pas réussir. Ils forment donc une association d'éléments hétérogènes, mais complémentaires.  
*Alexis Carrel, Voyage à Lourdes (1949)*

## Introduction

Restée longtemps confinée aux premières années de scolarité, au Primaire en particulier, la gestion de l'hétérogénéité semble sourdre depuis quelques années dans l'enseignement supérieur. Une pratique innovante de l'enseignement, offrant un espace à la prise en compte des différences chez les étudiants en se focalisant sur leurs apprentissages, se fait jour sous l'influence de différents facteurs, notamment : la diversité nouvelle des étudiants, leur mobilité accrue, le développement des recherches en didactique et, de façon générale, en sciences de l'éducation, mais aussi de nouveaux dispositifs de formation – soutenus ou non par les outils informatiques.

Enseignant durant plus de vingt ans aux niveaux Secondaire I et II, en mathématiques principalement, mais aussi en géographie, informatique et physique, et constamment en contact avec des enseignants par divers mandats de formation et responsabilités, nous avons été sensibilisé à la problématique de la gestion de l'hétérogénéité dès notre entrée en profession. Travailler avec des adolescents au parcours scolaire parfois difficile, être enseignant devant composer avec leur motivation, leurs réussites et leurs échecs, ne peut qu'interroger sur l'hétérogénéité et les inégalités, consciemment ou non vécues, entre individus en situation d'apprentissage.

Devenu formateur d'enseignants, après dix ans de pratique au Secondaire, la confrontation avec des collègues a été des plus diversifiées et enrichissantes. Intervenant en formation continue dans les domaines des mathématiques et des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE<sup>1</sup>), il nous a été offert de mettre en œuvre des actions de formation visant à accompagner et soutenir les enseignants dans le cadre de changements de plans d'études et de moyens d'enseignement, mais aussi en vue d'une intégration d'outils informatiques et de l'Internet dans leur pratique quotidienne. Expérience que le substantif « confrontation », utilisé ci-dessus, résume fort bien et qui a permis de confirmer la prégnance de l'hétérogénéité et la nécessité de sa prise en compte dès que l'on se place sur un axe « apprendre » plutôt que sur celui de l'« enseigner ». Animant désormais des modules de cours en formation initiale d'enseignants<sup>2</sup>, nous ne pouvions que nous centrer sur cette problématique de

---

<sup>1</sup> La liste des abréviations figure en p.216.

<sup>2</sup> Charge de cours et suivi de stages pour de futurs enseignants du Secondaire I (Collège) et II (lycée), au Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la formation des enseignant-e-s du secondaire I et II (CERF), à l'Université de Fribourg depuis 2008, et à la Haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE) depuis 2012.

la gestion de l'hétérogénéité, tant en cherchant à sensibiliser les futurs enseignants à cette perspective qu'en tentant de la vivre – et la leur faire vivre – en cours de formation.

Par *hétérogénéité*, nous entendons, au sens large, le caractère d'un groupe d'individus vivant une même formation, quelle qu'elle soit, mais possédant, a priori, des différences entre eux, quelles qu'elles soient ; la *gestion* de cette hétérogénéité recouvre la mise à jour de ces différences, leur conscientisation par les apprenants eux-mêmes et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et de situations d'apprentissage prenant en compte ces différences.

Partant du principe, essentiel, que la pratique mise en œuvre en formation d'enseignants se doit d'être une illustration du discours théorique, la gestion de l'hétérogénéité devient ainsi un pilier sur lequel reposent la construction, l'animation et l'évaluation des contenus d'un cours universitaire. C'est ainsi que s'est imposée à nous cette question de recherche : « *Dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent-ils leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université ?* »

Pour étudier cette problématique, nous avons choisi de développer une *recherche évaluative pour fin d'amélioration*<sup>1</sup> visant principalement à interroger le lien entre certains aspects de la formation d'enseignants et la conscientisation de leur pratique. Plus précisément, nous nous attacherons à observer et analyser l'évolution des conceptions, représentations et croyances<sup>2</sup> d'étudiants en formation d'enseignants. Nous nous inscrivons ainsi dans un champ d'études volontairement restreint et fortement lié à l'analyse d'une formation située au cœur de l'action, cherchant à développer « une pratique de recherche articulée à [nos] interventions en formation ou en développement pédagogique » (Charlier, 2005, p.259).

Par la « construction de cadres conceptuels et de démarches méthodologiques » (id. p.266), puis par des questionnaires collectifs et des entretiens individuels, nous avons cherché à comprendre comment peut être facilité le passage du discours théorique sur la gestion de l'hétérogénéité à sa mise en pratique par nos étudiants, une fois leur formation achevée. Nous faisons ainsi l'hypothèse qu'un enseignement intégrant la gestion de l'hétérogénéité lors de la formation incitera à, voire facilitera la prise en compte des différences chez les élèves par nos étudiants devenus enseignants.

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons en 1.1 sur ce choix en nous référant à Van der Maren (2003).

<sup>2</sup> A propos de ces différents termes que nous utilisons conjointement, nous nous référons à Crahay et al. (2010, pp.85-86) : « *Dans [la] sphère culturelle [anglophone], le terme de belief (croyance) s'est imposé alors que, dans la littérature francophone, le terme de « représentation » est privilégié. En fait, à bien y regarder, qu'elle soit anglophone ou francophone, la littérature de recherche abonde en termes différents : théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions... Bien que ces termes aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables* ». Si nous avons, malgré tout, maintenu trois termes dans notre question de recherche et dans notre texte, c'est, en particulier, par souci de référence à différents cadres théoriques (*approches* chez Entwistle et Peterson ; *conceptions* chez Biggs ; *croyances* chez Crahay), sans pour autant que nous les différencions véritablement en les traitant successivement ou successivement.



Nous pourrions aussi situer notre démarche dans une perspective de *recherche – action*, tant nous avons cherché tout au long de notre tâche à allier notre action sur le terrain, dans la formation d’enseignants, à notre problématique et à nos questions de recherche. De même qu’il nous a toujours semblé essentiel, en tant que formateur d’enseignants, d’offrir une pratique en adéquation avec notre discours théorique, autant notre posture de chercheur a été d’emblée envisagée comme intégrée à notre action formatrice. Lorsque nous effectuons auprès de nos étudiants un apport théorique sur la gestion de l’hétérogénéité, par exemple, il nous semble essentiel de leur faire vivre, durant nos cours, des dispositifs la mettant en œuvre. De même, lorsque notre recherche évoque les conceptions de l’apprentissage ou les postures d’enseignement et développe de nouvelles approches, nous intégrons ces éléments dans le temps de la formation. C’est pourquoi vont se trouver mêlés des éléments issus directement de nos cours – questions posées, dispositifs mis en œuvre... – et d’autres résultant de notre recherche en elle-même – questionnaires et entretiens, principalement.

Nous nous situons dans une perspective de *recherche – action* dans le sens où nous tentons de valider des connaissances contextualisées par des questions et des choix épistémologiques, puis, à l’aide d’une méthode que nous avons souhaitée mixte, d’examiner leur cohérence. L’action est au cœur de notre recherche, dans le sens où, en tant que formateur d’enseignants, nous mettons en œuvre divers dispositifs offrant à notre question de recherche des situations qui lui permettent de se concrétiser. La prise en compte des personnes dans le contexte de leur formation universitaire, la nécessité de faire émerger leurs représentations individuelles – sur l’apprentissage, sur l’enseignement, sur la gestion de l’hétérogénéité – sont autant d’ancrages de l’action dans notre parcours de recherche.

Nos sous-questions de recherche sont posées, à partir de notre action de formateur et dans cet ordre :

Q1. *Les critères de prise en compte de l’hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l’entrée en profession d’enseignants ? ;*

Q2. *Les conceptions d’apprentissage et les postures d’enseignement des étudiants en formation d’enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l’hétérogénéité ? ;*

Q3. *Comment la prise en compte de l’hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu’enseignant, dans les choix pédagogiques et les conditions d’apprentissage proposées ?*

Elles sont intégrées de façon dynamique (cf. Bataille, 1983) au « *site de l’action, de la praxis* » et au « *site de la recherche* » (de la cohérence), comme dans leurs interactions par le « *site de la recherche – action proprement dite* ».

Nous nous reconnaissons dans cette approche par la négation de la *recherche – action* telle que la propose Bataille :

*[Elle] n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle réursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des termes qu'elle boucle.*

Bataille, 1983, p.33

Praticien-chercheur, nous orientons notre réflexion à l'aide de différents axes (pédagogie, didactique, psychologie, sociologie, etc.) alliés constamment à nos actions en formation. Nous soulignons encore que cette recherche est contextualisée dans le cadre de la formation d'enseignants telle qu'elle est vécue à l'Université de Fribourg.

Dans un premier temps, intitulé **Problématique et fondements de la recherche**, notre objet d'étude est circonscrit, le déroulement de la recherche évoqué et les choix initiaux sont explicités. Y est également décrit le **contexte** de la formation, puisque notre recherche évaluative se veut limitée à la formation d'enseignants à l'Université de Fribourg. Cet espace de formation sera en particulier analysé au travers d'une approche anthropo-écologique.

La deuxième partie présente le **Cadre théorique**, en identifiant, définissant et développant quatre axes de recherche associés aux sous-questions Q1 à Q3, citées à la page précédente : 1. les tensions et liens entre *différenciation* et *gestion de l'hétérogénéité* ainsi qu'un cadre conceptuel pour l'étude de cette dernière (Q1 et Q3) ; 2. la mise en perspective des *conceptions de l'apprentissage* qui jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'une formation d'enseignants (Q2) ; 3. une typologie des *savoirs enseignants* qui nous permet d'élaborer un ensemble de « savoirs sur l'apprentissage » apportant un regard nouveau sur notre thématique (Q2) et 4° la définition de différentes postures enseignantes (Q2 et Q3).

Sur la base de notre question de recherche initiale, ces quatre axes, en interaction les uns avec les autres, se sont imposés en vue de : 1) offrir un cadre conceptuel à la gestion de l'hétérogénéité et pouvoir ainsi identifier des critères et des dispositifs pertinents ; 2) prendre en compte les étudiants en tant que personnes, dans leurs conceptions propres et leurs différences individuelles de façon à mieux identifier et observer l'évolution de ces approches et conceptions ; 3) générer un changement de paradigme lié à ces conceptions individuelles de l'apprentissage et de l'enseignement en vue de susciter ces évolutions ; 4) proposer un regard conceptualisant sur la pratique enseignante afin de favoriser ces changements de conceptions. Cela permet de produire des instruments d'analyse pour l'ensemble de nos résultats issus des questionnaires et entretiens.

La troisième partie développe le **Cadre méthodologique et le déroulement de la recherche** : la méthode de recherche y est décrite en détails, tant dans sa conception que dans sa planification et sa mise en œuvre.

Le quatrième partie propose les **Résultats de la recherche** articulés autour des différentes sous-questions de recherche : conceptions d'apprentissage, postures d'enseignement et gestion de l'hétérogénéité seront ainsi successivement abordées ; enfin, les parcours de deux étudiants durant leur formation seront décrits et analysés en profondeur.

La cinquième partie, **Synthèse et propositions issues de la recherche**, présente les apports et les limites de cette recherche, ainsi que quelques pistes pour la pratique et de nouvelles recherches dans ce domaine.



L'architecture est une ode de l'espace à lui-même. Elle doit faire voir des propriétés de l'espace et en particulier son hétérogénéité quant à l'homme et son homogénéité quant à l'opération de l'esprit – aux mouvements virtuels.

*Paul Valéry, Cahiers II*

## 1. Problématique et fondements de la recherche

La construction de cette recherche en sciences de l'éducation, conduite entre 2011 et 2014, tente de compléter le travail réalisé sur le terrain de l'enseignement durant vingt ans. Enseignant à différents niveaux – du Secondaire I au supérieur –, agissant lors de formations initiales et continues, obligatoires ou non, nous n'avons eu de cesse de réinterroger notre pratique à l'aune de multiples sources.

Dans une architecture se voulant cohérente et progressive, nous avons élaboré au long de ces années de pratique un édifice pragmatique et quotidien qui réclamait un étayage théorique et conceptuel solide. Cet échafaudage complexe, associant savoirs expérimentiels et théoriques, conduit à identifier la problématique de la gestion de l'hétérogénéité comme centrale dans notre réflexion comme dans notre pratique. Ce premier chapitre est destiné à mieux décrire et comprendre notre triple action en tant qu'enseignant, formateur d'enseignants et chercheur.

Nous répondrons aux questions suivantes :

- *Où situer cette recherche dans le champ des sciences de l'éducation ?*
- *Dans quelle mesure les approches écologique et contextuelle des dispositifs de formation nous permettent-elles d'éclairer la pertinence d'une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité dans le cadre de la formation d'enseignants ?*
- *Quelles postures de chercheur nous ont paru les plus adéquates ?*

### 1.1. Origine et objectifs de la recherche

Le constant questionnement sur la prise en compte de l'hétérogénéité est donc issu de notre pratique et s'est enrichi des échanges et de la confrontation avec formateurs et collègues de tous horizons. Cela a permis de confirmer la difficulté, tout autant que la richesse, d'une telle recherche en sciences de l'éducation. Ainsi que l'évoque Van der Maren (1995, p.8), le « *vécu est indicible [...], il est personnel, unique, inscrit dans une histoire que personne d'autre ne partage* » ; dès lors, le praticien-chercheur doit nécessairement parvenir à s'extraire de son histoire personnelle, de son vécu pour offrir un regard neuf sur la problématique abordée. De même, tout en se nourrissant des expériences de pairs, il est nécessaire de repérer, au-delà des individualités, les caractéristiques globales et les liens généralisables. Il nous semble ainsi essentiel, tout en développant notre recherche théorique sur la gestion de l'hétérogénéité en formation

d'enseignants, de conserver aussi un regard posé sur nous-même, en tant que formateur et en tant que chercheur.

L'ensemble de la démarche requiert une pleine conscience de la confrontation continue ou, plutôt, de la complémentarité féconde entre subjectivité et objectivité. Albarello (2004, p.77), plutôt que d'opposer ces deux termes et de vouloir en privilégier un – *l'objectivité de la recherche* – au détriment de l'autre – *la subjectivité du chercheur* – propose d'en profiter conjointement, et résume l'entrée en recherche en moments-clefs exigeant « *vertus et compétences* » multiples (tab.1, ci-dessous).

Sans nous centrer sur les étapes successives et les « états d'âmes » ressentis tout au long de la construction de l'objet de notre étude, puis de l'élaboration des différents éléments théoriques et méthodologiques, nous soulignons par la présence de ce tableau combien Albarello a pu être éclairant dans notre progression, indiquée dans la colonne centrale.

Tableau 1 : Moments-clefs et vertus et compétences à mobiliser (adapté d'Albarello, 2004, p.77)

<b>Moments-clefs</b>	<b>Moments- et attitudes-clés dans le cadre de notre recherche</b>	<b>Vertus et compétences à mobiliser particulièrement</b>
<i>Prendre du recul par rapport au terrain</i>	Se distancer de notre rôle de formateur pour endosser celui de chercheur	<i>Lucidité</i>
<i>Inscrire sa recherche dans un contexte organisationnel et temporel</i>	Contextualiser et se limiter à la formation d'enseignants à l'Université de Fribourg	<i>Prudence</i>
<i>Faire émerger le phénomène qui sera au centre</i>	Identifier la problématique de l'hétérogénéité des étudiants en formation d'enseignants	<i>Conviction et éthique</i>
<i>Circonscrire son champ d'étude (contextualiser le phénomène)</i>	Prendre en compte remarques et propositions des étudiants ; nous restreindre à nos propres cours	<i>Ecoute (du terrain)</i>
<i>Préciser son angle disciplinaire prioritaire</i>	Tenter cependant de multiplier les points de vue et les approches par une méthode mixte de recherche	<i>Renoncement</i>
<i>Circonscrire son objectif spécifique de recherche</i>	Evaluer le plus largement possible afin de proposer des pistes d'amélioration pour la formation	<i>Humilité et audace</i>
<i>Rechercher et adapter un cadre théorique</i>	Identification de quatre axes de recherche définis et explicités en un cadre théorique personnalisé	<i>Modestie et empathie</i>
<i>Intégrer les référents théoriques avec son hypothèse</i>	Analyser les résultats en lien avec notre cadre théorique	<i>Adaptabilité et continuité</i>
<i>Expliciter son hypothèse</i>	Formuler une question de recherche et trois sous-questions de recherche.	<i>Créativité et simplicité</i>

Dans une deuxième perspective, nous plaçons notre démarche dans une option résolument pragmatique, qui peut s'apparenter à certaines formes de la technologie de l'éducation en particulier, et nous rejoignons pleinement les affirmations de Van der Maren :

*Nous pensons que l'enseignement des méthodes de recherche dans les facultés et les départements d'éducation doit prioritairement servir à produire des*

*données qui puissent fonder les théories pédagogiques et à produire des outils qui permettent aux acteurs d'actualiser les théories pédagogiques et d'agir sur le terrain.*

Van der Maren, 1995, p.11

Notre champ d'action principal reste la pratique enseignante, vécue au quotidien et source constante de réfléchissement, processus et produit constamment analysés. D'expérience en expérience, de cours en cours, de collaborations diverses avec de très nombreux enseignants en formations continues, sont issus différents types de savoirs afin de se construire en tant qu'enseignant réflexif (Schön, 1994)<sup>1</sup>. Cette réflexivité ne va pas de soi et la construction de ces outils d'analyse nécessite prises de conscience multiples et choix. En offrant des outils permettant aux futurs enseignants d'« *actualiser les théories [...] et d'agir* » (1997, p.359) en gestion de l'hétérogénéité, nous situons notre action dans cette perspective de *technologie de l'enseignement*, dans le premier sens identifié par Raynal et Rieunier : celui d'une « *rationalisation de l'activité de formation par l'intermédiaire : - de la définition des objectifs, - de l'élaboration de stratégies adaptées au public et au type d'apprentissage visé, (...) etc.* » (idem).

Préoccupé par une certaine *efficacité* de l'enseignement, nous nous proposons, à la suite d'autres chercheurs et formateurs<sup>2</sup>, de considérer la technologie de l'éducation comme un ensemble de techniques pédagogiques et didactiques dont le but est l'amélioration de l'apprentissage grâce à la recherche. Cela implique l'élaboration, la mise en œuvre, l'organisation de moyens matériels et humains, de techniques et méthodes, ainsi que leur évaluation en continu.

Enfin, nous nous reconnaissons pleinement dans cette option de *recherche – action* décrite par Barbier que nous avons apprécié retrouver ici cité par Charlier, E. et Charlier, B. (1998) :

*[Cette] option correspond à une approche situationnelle (Ferry) de la formation, c'est-à-dire une problématique de la formation fondée sur la relation du sujet aux situations dans lesquelles il est engagé, y compris la situation de sa propre formation. Elle oppose à une pédagogie de la maîtrise une pédagogie du mouvement et de l'innovation. Acteurs et chercheurs sont centrés sur le processus de connaissance et les avatars (qu'elle connaît ou méconnaît) plus que sur les connaissances elles-mêmes (Lévy).*

Barbier cité par Charlier, E. et Charlier, B., 1998, p.55

Enseignant, nous pratiquons et posons constamment sur cette pratique un regard réflexif nourri de productions des sciences de l'éducation. En tant que formateur d'enseignants, il nous est donné de mettre en œuvre des dispositifs de formation, de les évaluer et les faire évaluer par nos

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons dans le chapitre 5 sur les limites de cette conception de la formation d'enseignants (voir par exemple, Romainville (2006)).

<sup>2</sup> Voir par exemple Quintin J.-J. (2011), [en ligne] à <http://bitly.com/Hws7wi>. Dernière consultation, 20 mars 2014.

étudiants, et d'ainsi proposer régulièrement des adaptations et modifications. Comme chercheur, nous poursuivons le travail réflexif, parfois intuitif, en analysant divers concepts, conceptions d'apprentissage et autres stratégies de formation en liens que nous souhaitons directs avec les apprentissages de nos étudiants. Ces derniers sont eux-mêmes objets de recherche et partie prenante de ce processus, dans la mesure où leurs interventions sont tout autant conséquence de certains de nos choix que motivation de nouvelles réflexions.

Jouant de ces multiples rôles, en cherchant à éviter préjugés et confusions, nous postulons avec Albarello que :

*L'objectif n'est plus de faire partager un point de vue par d'autres, mais de comprendre l'origine d'un phénomène ou de saisir et décrire au mieux la modalité de fonctionnement d'un système ; il s'agira de repérer les liens qui existent entre différents éléments et de caractériser le plus précisément possible la nature de ces liens (...).*

Albarello, 2004, p.22

Cette multiplicité des rôles nous permet de postuler notre travail en tant que *recherche – action évaluative à fin d'amélioration* ayant pour objectif essentiel (cf. Van der Maren, 2003) de produire un savoir stratégique pour la formation d'enseignants et pour l'enseignement. Nous mobilisons ici les vertus d'*humilité* et d'*empathie* en les associant à la *prudence* ; en effet, comme dans toute action de formation, les critères d'amélioration ne sont guère aisés à identifier : s'agit-il d'efficacité de la formation ? – mais efficacité pour qui ? pour le formateur ? pour l'étudiant ? – Ou simplement d'apprentissages plus prégnants pour les apprenants ?... Nous souhaitons ici poser un regard objectif et humble sur la formation d'enseignants à l'Université de Fribourg, en vue d'en développer sa cohérence, voire sa congruence, comme nous le montrerons plus loin. En accord avec Van der Maren (2003, p.62), nous ne cherchons pas à effectuer une étude comparative – avec d'autres types de formation, d'autres centres de formation – même si cette approche est certes pertinente et productive : nous souhaitons ici partir de la situation telle qu'elle est vécue à l'heure actuelle, en examinant comment il est possible de l'adapter, de façon pragmatique, afin d'atteindre ce qui est souhaité, soit une formation d'enseignants cohérente et respectant au mieux les individus en gérant leur hétérogénéité.

Les objectifs de cette recherche sont également à exprimer en fonction de nos différents rôles : pour le chercheur, il s'agit d'élaborer un cadre théorique et une méthodologie cohérents et féconds en vue d'obtenir des résultats solides et valides ; pour le formateur d'enseignants, la visée principale est de développer des outils et des dispositifs de formation permettant une évolution tangible des conceptions, approches et croyances des étudiants sur l'apprentissage et la gestion de l'hétérogénéité. Enfin, pour l'enseignant que nous sommes, les savoirs stratégiques produits seront autant de pistes d'action et d'amélioration de notre pratique et de notre réflexivité.



## 1.2. Déroulement de la recherche

Classique dans sa construction, l'élaboration de cette recherche est issue d'un questionnement personnel ancien et présent dès nos débuts en tant qu'enseignant au niveau Secondaire, voire déjà lors de la formation suivie pour devenir enseignant. Sur ces prémisses, notre parcours de chercheur s'est organisé selon les « quatre temps en interaction » décrits par B. Charlier :

*1) un temps d'action correspondant à la formation d'enseignants dans le cadre de laquelle la recherche s'est déroulée ; 2) un temps de construction de la problématique, qui a débuté avant l'action pour prendre fin après celle-ci ; 3) un temps d'élaboration du cadre conceptuel et du dispositif méthodologique (...); 4) un temps de communication, d'écriture, (...) tout au long de la recherche.*

Charlier, 2005, p.260

Ces quatre temps et leurs constantes interactions permettent de mieux expliciter le déroulement en y associant les différentes étapes de notre recherche présentées dans la Figure 1 (ci-dessous) sous forme d'un organigramme et sur la base de Quivy et Van Campenhoudt (1988)<sup>1</sup>.

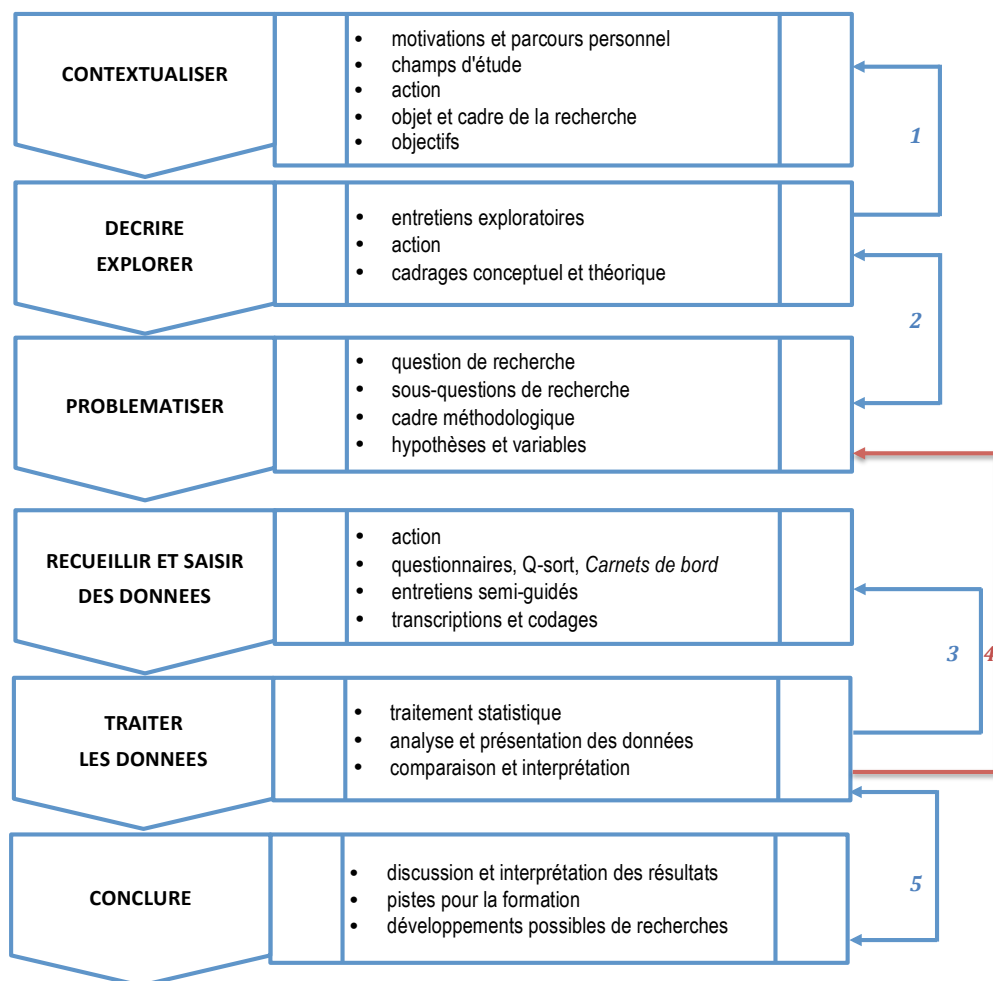


Figure 1 : Phases de la démarche de recherche (adapté de Quivy et Van Campenhoudt, 1988)

<sup>1</sup> Ces phases de notre démarche seront commentées à nouveau dans notre conclusion.

Dans notre recherche, l'*action* et la *formation* ont été mis en œuvre aux moments où il s'est agi de *contextualiser*, d'*explorer* et de *recueillir les données* (fig.1, ci-dessus) ; nous étions alors pleinement – et le « nous » désigne ici autant le chercheur que les participants à la recherche – dans ce temps d'action qui correspond à la formation des futurs enseignants. Le temps de *construction* de notre problématique et d'*élaboration* des cadres conceptuel et méthodologique (*Décrire, Explorer, Problématiser* – id.) a permis d'affiner la question et les sous-questions de recherche. Dès 2011, ces éléments de recherche ont été constamment présents au cœur de notre réflexion et de nos actions en formation. Le long temps de *communication* (*Saisir et traiter des données ; Conclure*) et d'écriture interagit constamment avec la formation et l'action, dans le sens où la mise en mots, en phrases et en schémas permet tout à la fois de se déprendre de la pratique immédiate en action et formation, mais aussi des concepts et lectures issus de la recherche, pour mieux se les réapproprier et construire nos propres outils et objets de recherche.

Les entretiens exploratoires, non-formalisés, avec des collègues enseignant au Secondaire ou au tertiaire et avec des étudiants en formation, ainsi que les lectures et recherches bibliographiques diverses nous ont permis de réinterroger et mieux cadrer nos réflexions. Ils ont, nécessairement remis en cause nombre de nos représentations – [flèche de rétroaction n°1](#), fig.1, page précédente.

L'exploration et la description des cadres conceptuels et théoriques ont permis de synthétiser attentes et interrogations en une problématique s'énonçant en une question de recherche et trois sous-questions qui seront présentées ci-après. Il a été ainsi possible de mettre en œuvre un cadre méthodologique cohérent visant à vérifier certaines hypothèses en fonction de diverses variables. Ce cadre méthodologique et le contexte de la recherche ont forcément nécessité de nombreux allers-retours avec l'étape précédente – [double-flèche n°2](#).<sup>1</sup>

Les deux étapes suivantes, recueil et saisie, puis traitement de données relèvent d'aspects informatiques et statistiques, mais aussi stratégiques. Nos étudiants ont été invités à répondre à des questionnaires et à participer à des entretiens. Ceci rend notre implication plus délicate à gérer : le positionnement de praticien-chercheur se double ici de celui d'enseignant-évaluateur et nécessite, par conséquent, de nous libérer, nous-même et nos étudiants, d'un certain engagement induit par cette situation. Ce qui pourrait apparaître comme un biais est, selon nous, une opportunité de convoquer à bon escient subjectivité et objectivité pour mieux développer la réflexion, l'analyse et l'action. Nous avons été attentif à distinguer ces différents rôles durant

---

<sup>1</sup> Il est à noter que d'autres travaux nous ont fait changer de point de vue sur des éléments évoqués dans cette thèse ; par exemple, la participation aux 25<sup>e</sup> et 26<sup>e</sup> colloques de l'ADMEE nous a amené à développer et approfondir notre réflexion sur les *Carnets de bord* (Carron et Spicher, 2013 et 2014).

notre recherche et nos constants allers-retours entre formation et recherche sont une richesse potentielle dont il s'agit de profiter au mieux, tant pour notre travail de thèse que pour notre action de formateur.

Malgré l'attention portée initialement à l'élaboration des différents outils de recueils de données, il est évident que lors du traitement, certaines observations peuvent être émises en vue de réinterroger ces méthodes de recueil, puis de saisie, mais sans pour autant les invalider – [flèche de rétroaction n°3](#).

Enfin, cette étape de traitement des données conduit nécessairement à une relecture critique des hypothèses initiales, ainsi qu'à offrir des réponses aux différentes questions et sous-questions initiales – [flèche de rétroaction n°4](#).

Ce temps de production et d'écriture a été sans aucun doute rendu complexe par notre posture de praticien-chercheur et cela nous a beaucoup questionné ; ainsi que l'évoque Kohn en 1986 :

*Comment fabriquer un rapport de recherche qui fait apparaître le processus parcouru, processus généralement aussi important que les résultats, à la fois pour l'argumentation épistémologique et pour les personnes ? Quelle perte de sens est supportable, en contenu et en quantité ? En réduisant le réel, en adoptant une position qui fait sortir du sens commun et partagé, et qui amène à interpréter les comportements de personnes proches, les praticiens-chercheurs se vivent fréquemment en « traître » ou en « déserteur » (...)*

Kohn, 1986, p.825

*Traître*, par exemple, envers ses collègues, en osant mettre en évidence les carences, les incohérences parfois, les écueils que l'on souhaitait peut-être garder cachés ; *déserteur* face à un espace de formation dans lequel il est attendu de s'insérer plutôt que de le critiquer et le remettre en cause... Les mots de Kohn sont forts, mais ils expriment bien la difficile posture de celui qui accepte de se poser en tant que chercheur réfléchissant sur l'objet de sa propre pratique de formateur. Une fois assumé ces sentiments, l'ensemble de notre recherche aboutit à une conclusion qui questionne et met en perspective nos résultats tout en offrant différentes options pratiques pour la formation des enseignants et des développements possibles pour d'autres études portant sur ce type de thématique – [double-flèche n°5](#).

### 1.3. Fondement expérientiel de la recherche

Intervenant dans le cadre de la formation initiale d'enseignants du Secondaire I et II, à l'Université de Fribourg, nous sommes confronté au quotidien à l'hétérogénéité des personnes en formation ; il nous a semblé évident et fécond d'y puiser la substance de notre recherche.

Ces étudiants vivent, durant une année pour la très grande majorité d'entre eux, une formation duale, telle que proposée par de nombreux instituts de formation, à raison de deux tiers de for-

mation théorique et un tiers de stage pratique<sup>1</sup>. Cette situation est assurément idéale pour offrir un terreau double à la maturation d'un enseignant réflexif : nourri à la fois aux savoirs issus de la recherche et à ceux élaborés sur le terrain, l'étudiant devrait parvenir à se construire en tant que professionnel *artisan, savant, acteur social, technicien*, mais également en tant que *personne* et, nécessairement, de *praticien réflexif* (Paquay, Altet, Charlier, E. et Perrenoud, 1996).

La réalité ne rejoint pas forcément les intentions et, au-delà de certaines difficultés matérielles (horaires, lourdeur de la formation théorique, influence de certains enseignants-formateurs, etc.), l'attitude initiale de nombre d'étudiants est un obstacle majeur à cette construction duale.

Comme le remarque Jellab (2006), un décalage est ressenti « *entre les principes idéaux et l'action réelle* » (op. cit. p.129) ; de plus, la tension se situe aussi dans la « *difficulté à penser « autrement » l'enseignement que sous l'angle de ce que l'on a connu en tant qu'élève* » (id.). Ayant étudié durant tant d'années et été confrontés durant leurs cinq, voire dix dernières années à un enseignement majoritairement frontal – qui leur a réussi, puisqu'ils sont là –, ces étudiants éprouvent, pour nombre d'entre eux, beaucoup de difficultés à se décentrer ; ce qui rend le travail du formateur plus passionnant encore et celui du chercheur des plus pertinents.

L'hétérogénéité des étudiants en formation d'enseignants peut se manifester sur la base de leur savoir expérientiel : de celui n'ayant jamais donné une seule heure de cours au routinier possédant dix, voire vingt ans de pratique en différents contextes, les représentations sur l'apprentissage et l'enseignement, les habitudes et gestes professionnels, les savoirs enseignants sont multiples et divers. Dès lors, leurs connaissances construites (*contextualisées, spéculatives et instrumentales* – cf. Charlier, E. et Charlier, B., 1998, p.20) sont des tremplins potentiels à de nouveaux apprentissages en formation, mais peuvent aussi constituer des obstacles majeurs du fait de leur prégnance ; ce, sans négliger l'ensemble des connaissances acquises sur l'enseigner en étant stagiaire observateur d'enseignant.

Ces connaissances étant le plus souvent *tacites* (id.), il est nécessaire au formateur d'enseignants de les faire d'abord émerger si le vœu est de permettre un apprentissage réel. Cette première étape accomplie, l'acquisition de nouveaux gestes professionnels, d'outils d'analyse et de capacités réflexives, nécessite différentes modalités. Schön (1994) en distingue deux par la réflexion *dans* et *sur* l'action. Cette part de formation appartient plutôt à l'enseignant-formateur accueillant le stagiaire en sa ou ses classe(s). Pour le formateur universitaire, la tentation peut être forte de déléguer entièrement cette part aux enseignants-formateurs sur le terrain et de se positionner en tant que tenant du discours scientifique sur le savoir enseignant. Cependant, la cohérence globale de la formation semble exiger que le système dual puisse reposer non sur deux

---

<sup>1</sup> Voir Annexes 1.1 et 1.3 : Plans d'études des formations DAES I et DEEM.

pilliers distincts mais sur un seul pilier double : une réflexion systémique s'impose en invitant à une congruence plus importante entre cours universitaires et stages au lieu d'une séparation entre ces deux plans, telle qu'elle est généralement vécue.

Pour prendre du recul par rapport à ce quotidien du formateur, il a semblé important d'observer la formation et les étudiant-e-s du DAES<sup>1</sup> à l'Université de Fribourg à l'aide d'outils d'analyse divers et d'ainsi parvenir à une vision plus large du contexte de cette recherche.

### 1.4. Contexte de la recherche

Une des forces de la formation des enseignants DAES à l'UNIFR est, comme nous venons de l'évoquer, ce « système dual » qui propose, en parallèle aux unités d'enseignement, un stage d'une année dans une école du Secondaire. Ce module « pratique de l'enseignement » représente<sup>2</sup> un peu moins de la moitié de la formation pour le DAES I et environ le tiers de la formation pour le DEEM. Les formations s'effectuent en alternance entre le Centre et les établissements scolaires, articulant théorie et pratique de l'enseignement. Elles comprennent des cours et séminaires généraux, des modules de didactiques disciplinaires et une pratique d'enseignement à l'année dans des classes du Secondaire.

L'organisation des études DAES I implique l'acquisition successive d'un bachelor, puis d'un master. Cette formation DAES I comprend 270 crédits ECTS répartis comme suit :

- 150 crédits ECTS (minimum) de formation disciplinaire (deux à quatre branches) acquis au niveau du Bachelor ;
- 120 crédits ECTS de formation professionnelle, pédagogique, didactique et pratique accomplis auprès du CERF.

La formation DEEM, pour laquelle est exigée la possession d'un master dans une discipline académique, comprend 60 crédits ECTS, répartis en trois domaines et cinq modules.

- *Domaine Didactique spécifique*  
Module 1 (20 crédits) : Cours et séminaires consacrés à la didactique spécifique
- *Domaine Sciences de l'éducation*  
Module 2 (6 crédits) : *Didactique générale*  
Module 3 (8 crédits) : *Pédagogie générale, Identité professionnelle...*  
Module 4 (6 crédits) : *Psychopédagogie...*
- *Domaine Pratique d'enseignement*  
Module 5 (20 crédits) : Stage pratique, observation, intégration des MITIC.

---

<sup>1</sup> Nous désignons par cet acronyme générique les formations DAES I délivrant le *Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I* et le DEEM (anciennement DAES II) préparant au *Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité*.

<sup>2</sup> Cf. Annexe 1.3 et site du CERF, [en ligne] à <http://bitly.com/IqMxH9>. Dernière consultation : 20 mars 2014.

De septembre à juin, sous la direction d'un ou deux *enseignants-formateurs* et en trois phases successives (*observation, collaboration, autonomie*), l'étudiant-stagiaire va pouvoir pratiquer et apprendre en travaillant. A maintes reprises, ce double contexte a été reconnu par les observateurs institutionnels comme étant motivant et cohérent : la présence en école durant toute l'année scolaire, la participation du stagiaire à des activités hors de l'Université, la confrontation avec la pratique et le mentorat sont les principales qualités relevées.

Cependant, ce « contexte étudiant-stagiaire » ne va pas sans difficultés, voire contradictions.

#### 1.4.1. Description « triangularisée » de la formation DAES

Dans une première approche, le triangle pédagogique, dans sa forme équilatérale (fig.2, ci-dessous), permet de mettre en évidence les multiples aspects de ce contexte particulier.

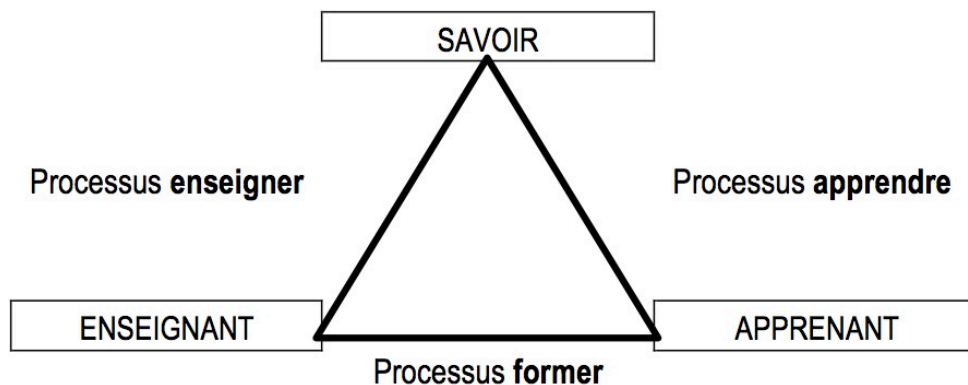


Figure 2 : Le triangle pédagogique

En formation, l'étudiant vit – voire subit – le processus *apprendre*, dans le sens où, du fait en particulier de son rapport au savoir et à l'école, le contexte universitaire prolonge sa formation académique en imposant cours en auditoire, travaux divers, examens et autre contrôle des présences. Cet adulte, doté d'un bachelor au moins, mais plus souvent d'un master voire d'un doctorat, retrouve là le « *métier d'élève* », évoqué ci-dessous, et ses contraintes :

*Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il (...) :*

- *dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;*
- *s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités ;*
- *se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère.*

Perrenoud, 2000, p. 14

Dans le même temps, concevant, planifiant et mettant en œuvre des dispositifs d'apprentissage/enseignement auprès d'élèves du Secondaire, le stagiaire doit gérer, à raison de deux à

quatre heures par semaine, un processus *enseigner* dans lequel il est plus ou moins novice et là aussi non-rétribué. La transposition didactique nécessaire entre le savoir savant, l'inventivité et la gestion générale dont il doit faire preuve, le placent clairement sur cet axe.

Enfin, ce même individu, par l'accompagnement offert et les relations avec ses élèves, mais aussi et surtout par ses échanges avec l'enseignant-formateur, s'insère dans le processus *former* durant ses heures de présence en école ; l'écoute de conseils, l'observation réflexive, le partage d'expériences sont alors essentiels.

Les trois axes de ce contexte peuvent être en adéquation, se répondre et se compléter l'un l'autre : les aspects théoriques vus, par exemple, en cours de *Pédagogie générale*, répondent à un questionnement issu d'éléments vécus en classe et sont renforcés par la discussion avec l'enseignant-formateur. Mais il peut arriver que la cohésion de l'ensemble soit remise en cause, voire qu'elle ne soit plus du tout présente ; nous y reviendrons par la suite.

Cette première approche, en triangle, va en effet être complétée par les approches écologique de Bronfenbrenner et anthropologique de Davidson et Phélan. Il nous a paru nécessaire, toujours dans cette perspective de prendre du recul par rapport à notre rôle de formateur, de mettre en œuvre une observation quasi-clinique de la formation ; les approches proposées par ces auteurs, mêlant anthropologie et écologie humaine, nous ont offert l'occasion de poser un regard objectif sur ce monde de la formation DAES.

Nous commencerons par décrire brièvement les deux modèles concernés (1.4.2 et 1.4.3) avant de les associer tous deux au triangle pédagogique (1.4.4) ; l'ensemble nous permettra de mieux percevoir encore combien la problématique de l'hétérogénéité nous semble particulièrement prégnante dans ce contexte.

### 1.4.2. L'approche en écologie humaine de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) a développé une approche en écologie humaine qui prend en compte l'environnement dans lequel évolue une personne. L'environnement écologique d'un individu se présente selon lui comme un ensemble de structures concentriques, incluses les unes dans les autres, et qui établissent et maintiennent entre elles divers types de relations fonctionnelles.

Au départ, Bronfenbrenner avait défini quatre sous-systèmes s'emboîtant les uns dans les autres, du plus restreint au plus vaste (fig.3, page suivante)<sup>1</sup> : 1. les *microsystèmes* ( $\mu$ ), 2. les *mésosystèmes* ( $m_i$ ), 3. l'*exosystème* (*Exo*) et 4. le *macrosystème* (*Macro*).

---

<sup>1</sup> Entre parenthèses sont indiquées les abréviations correspondantes.

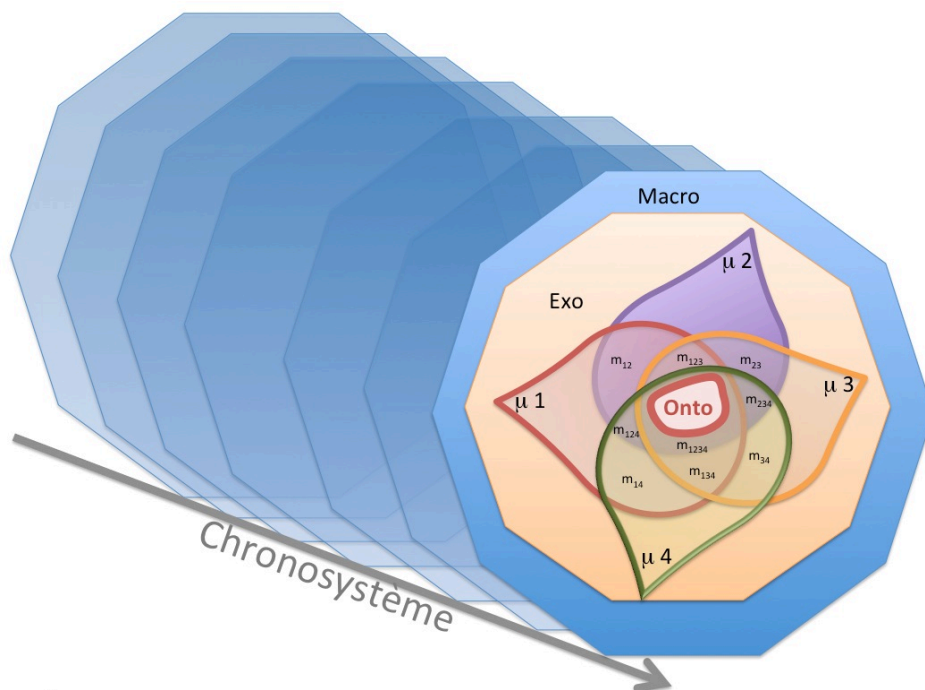


Figure 3 : Modèle écologique du développement humain comprenant quatre microsystèmes (librement inspiré de Bronfenbrenner, 1986)

Le *macrosystème* représente l'ensemble des croyances, idéologies, valeurs, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture, alors que les *microsystèmes* sont les lieux ou contextes immédiats dans lequel l'individu a une participation active et directe (famille, club de sport, école...). Les intersections entre ces microsystèmes sont nommées *mésosystèmes* : elles sont l'ensemble des liens et processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes. L'*exosystème* peut être interprété comme le lieu ou contexte dans lequel l'individu n'est pas directement impliqué, mais qui influence néanmoins sa vie (administrations, organes de décision...).

En 1986, Bronfenbrenner ajoute, au cœur des différents systèmes, l'*ontosystème* qui correspond à l'ensemble des caractéristiques des états, compétences, déficits ou habiletés d'une personne et le *chronosystème* permettant de mettre en évidence l'évolution de ces différentes sphères.

#### 1.4.3. L'analyse anthropologique de Davidson et Phelan

Davidson et Phelan (1999) proposent, quant à eux, une approche anthropologique de l'engagement et de la motivation des étudiants à l'école. Partant du principe qu'au départ tout enfant est motivé à apprendre, ils recherchent, dans leur contexte, quels sont les éléments favorisant les nouveaux apprentissages et le goût de l'étude. Leurs recherches longitudinales, portant sur deux ans et demi d'observation dans quatre Universités américaines et incluant cinquante-six individus, ont permis de mettre en évidence l'importance du contexte de la personne – famille, école, pairs et amis... Pour représenter cette immersion des jeunes dans ces différents contextes, ils ont utilisé la représentation des « multiple worlds and the relationships among them » (fig.4, page suivante).



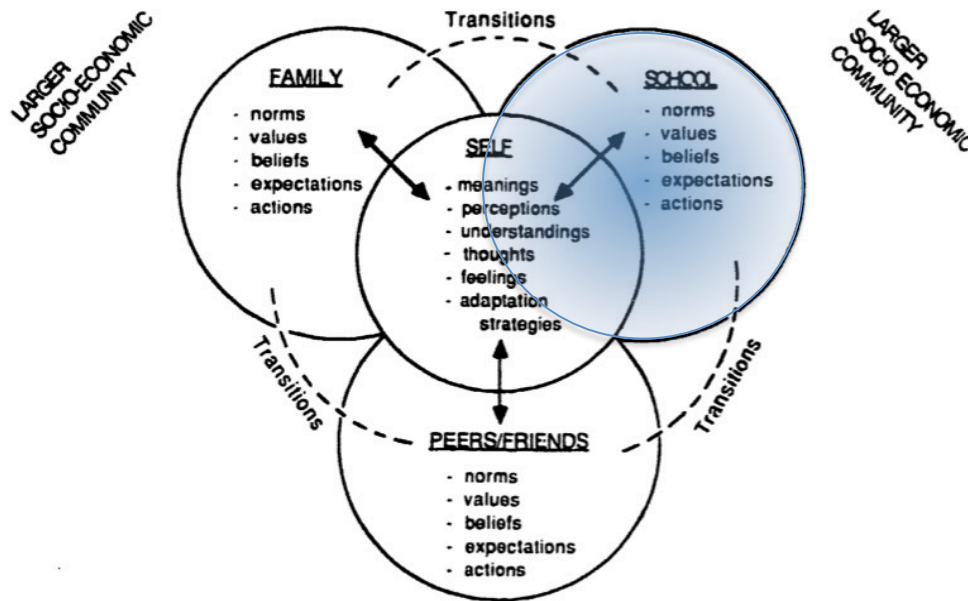


Figure 4 : The Students' Multiple Worlds Model (Davidson et Phelan, 1999, p.237)

Les différents « mondes » de l'étudiant se combinent et l'influencent dans ses actions et ses interactions avec son environnement scolaire. Ce modèle a permis également de montrer combien, et comment, l'individu gère les transitions entre les différents espaces de son existence, en devant parfois intégrer et dépasser les éventuelles contradictions entre les normes, valeurs, croyances et attentes de chacun des mondes. Ainsi, chez certains adolescents en particulier, les oppositions entre les attentes familiales (réussite scolaire, par exemple), les normes entre pairs (dévalorisation du « bon élève ») et les attentes des enseignants (respect de l'institution scolaire et du métier d'élève) nécessitent des choix et une habile gestion des transitions entre les différents mondes.

Les frontières entre ces différents espaces personnels sont multiples et Davidson et Phelan (id. pp.239-243) mettent en évidence huit types de limites : *socioculturelle et socioéconomique, psychosociale, linguistique, de genre et liée à l'orientation sexuelle, sociophysiologique (liée au handicap, par exemple) et structurelle*. Il est évident que ces éléments sont un filtre d'analyse des différences existant entre élèves et une source de réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité. Ce modèle sera utilisé ici dans le but d'une analyse écologique de la formation DAES.

Sur la base de ce modèle de Davidson et Phelan (1999), il serait enrichissant de développer chacun des mondes proposés dans le cadre de la formation DAES. La famille, les expériences propres de l'étudiant (et ainsi ses pensées, perceptions et représentations) constituent son contexte ; de même, les pairs (collègues enseignants dans l'école ou étudiants DAES, en particulier les anciens) proposent – ou imposent – constamment à l'individu concerné des transitions et des adaptations qu'il serait extrêmement pertinent d'analyser. Nous nous contenterons ci-après de

développer succinctement un seul de ces mondes de l'étudiant DAES, monde correspondant au « *School* » de Phelan, en bleuté dans la Figure 4, page précédente, et que nous nommerons quant à nous « *Formation DAES* » en Figure 5, ci-dessous.

#### 1.4.4. Analyse anthropo-écologique du monde DAES

En usant du triangle pédagogique et de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), il est possible, dans ce monde *School*, de représenter la formation DAES comme constituée de trois microsystèmes (cf. 1.4.1 : *enseigner / apprendre / former*) inscrits, théoriquement, en un unique macrosystème (la formation DAES) et au centre duquel se trouve l'étudiant DAES, en tant qu'ontosystème.

Pour ne pas compliquer inutilement notre approche, nous ne prendrons pas en compte l'exosystème, même si ce dernier serait intéressant à analyser du point de vue du rapport entre l'étudiant futur enseignant et ces éléments légaux, administratifs qui lui semblent, souvent, si éloignés.

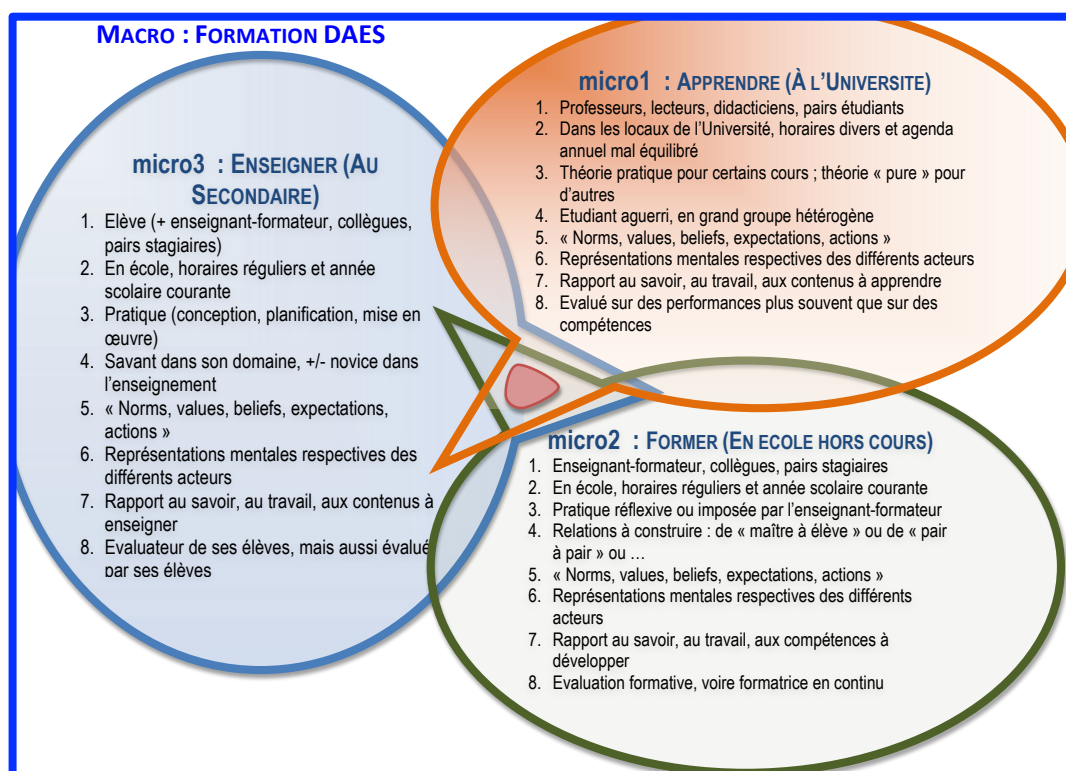


Figure 5 : Analyse écologique adaptée de Bronfenbrenner (1979) du monde « *School* » de l'étudiant DAES<sup>1</sup>

#### Légende

- |                        |                                         |                      |
|------------------------|-----------------------------------------|----------------------|
| 1. Acteurs proches     | 4. Statut                               | 7. Rapport au savoir |
| 2. Lieux et horaires   | 5. Cf. Davidson et Phelan (1999, p.236) | 8. Mode d'évaluation |
| 3. Théorie vs pratique | 6. Représentations mentales             |                      |

<sup>1</sup> La taille respective des différentes bulles n'est pas représentative de leur poids dans le Plan d'études DAES : les cours universitaires (« Apprendre ») représentent les deux tiers des crédits ECTS (40/60).

Chacun des huit points présents de la Figure 5 (page précédente) mériterait d'être analysé, pour lui-même et en interaction avec les autres, au travers de divers outils de recherche. De simples aspects comme les « lieux et horaires » vont être perçus, par exemple, comme des contraintes difficilement gérables, véritables sources de tensions et d'inconfort pour les étudiants. En effet, à la routine des heures d'enseignement, durant la journée et avec la présence de vacances à intervalles réguliers, s'oppose le rythme plus chaotique des séances de cours universitaires qui n'ont pas forcément lieu chaque semaine, qui demandent parfois des activités de groupe entre deux séances, avec la nécessité pour ces étudiants de trouver des plages communes de travail. Dans un souci de faciliter l'organisation des stages, les cours de didactique spécifiques sont souvent placés en fin de journée (16-18h ou 17-19h) avec la fatigue que cela implique et le retour plus tardif à domicile. On comprend dès lors fort bien que ce contexte d'enseignement n'est pas nécessairement propice à une approche sereine de l'apprentissage.

Les différents mésosystèmes générés par les intersections entre les microsystèmes « enseigner / apprendre / former », de par leurs charges respectives et leurs tensions, peuvent être perçus de façon contradictoire par l'étudiant-stagiaire, en particulier si, entrant en formation, il n'est pas conscient de son propre ontosystème, de ses valeurs personnelles, de ses représentations du métier d'enseignant, des conceptions d'apprentissage qui sont siennes.

Nous pouvons illustrer notre propos à l'aide de trois exemples recouvrant des situations différentes à l'intérieur de cette approche écologique du monde *school*.

Exemple 1 : ontosystème et microsystème « apprendre ». Nombre d'étudiants DAES proviennent de filières académiques scientifiques (mathématiques, physique, etc.) et leurs représentations de la science et du discours scientifique rigoureux et univoque génèrent, a priori, une attitude de rejet des approches des sciences humaines et de cadres conceptuels parfois divergents selon les auteurs. La nécessité de définir certains termes, concepts ou cadres théoriques en fonction d'un courant de pensée, voire d'un pédagogue, leur semble être contraire à l'universalité – toute apparente, pourtant – dénuée d'équivocité des sciences « dures ».

Exemple 2 : mésosystème « enseigner / apprendre ». De par son insertion dans la pratique, en situation de stage, l'apprenant en enseignement découvre cet aspect de « bricolage » (voir à ce propos Sembel, 2005), d'immédiateté des décisions et des interventions en situation d'enseignement. Ceci est bien éloigné de la théorisation – même sous forme de « théorie pratique » –, de la modélisation, voire de l'idéalisation, proposées durant les cours universitaires.

Exemple 3 : mésosystème « former / apprendre ». Entendre, de la voix de son formateur en établissement, que la pédagogie est une « *théorie noosphérique réservée à quelques illuminés qui ne*

connaissent pas la réalité des classes »<sup>1</sup> ou, a contrario, dans le discours du formateur universitaire, qu'elle peut être « une théorie pratique permettant l'analyse, a priori, durant l'action et a posteriori, de toutes situations d'apprentissage / enseignement », offre des contradictions pas forcément simples à intégrer pour un néophyte de l'enseignement.

La situation extrême est atteinte lorsque les trois microsystèmes s'excluent les uns les autres, générant une « trizophrénie »<sup>2</sup> des plus difficiles à assumer : un étudiant peut se retrouver dans la situation où il ne parvient pas à mettre en œuvre une leçon sur la base d'un modèle théorique, pourtant si séduisant lors de sa présentation en cours universitaire, et face à un enseignant-formateur qui nie l'existence de « tout aspect théorique utile à l'enseignement et toute méthode d'enseignement différente de la [s]ienne »<sup>3</sup>... Le contexte dual devient ainsi un obstacle à la formation au lieu d'en être un moteur et l'étudiant-stagiaire peut se trouver renforcé dans ses croyances initiales, comme le mettent en évidence de nombreuses recherches :

*Sur la base de ces travaux, Cochran-Smith (1991) suggère que les stagiaires sont marqués par leurs années passées à l'école en tant qu'élèves (...). Bien qu'ils expriment des avis humanistes durant les cours de formation, leurs croyances préexistantes, issues essentiellement de leur expérience scolaire, prévalent lorsqu'ils renouent avec la réalité des classes durant leurs stages. Ainsi, en définitive, les expériences faites dans le contexte scolaire renforceraient les croyances que les enseignants en formation ont acquises du fait d'avoir été élèves eux-mêmes.*

Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010, p.102

D'autres facteurs présents dans la Figure 5 (p.22), plus ou moins complexes mais liés aux espaces et temps de formation, pourraient constituer des objets d'études et de recherche :

*Classroom context has been variously studied as the beliefs, goals, values, perceptions, behaviors, classroom management, social relations, physical space, and social-emotional and evaluative climates that contribute to the participants' understanding of the classroom. The variety of lenses that have been used to examine classrooms reflect the multiple and interconnected contexts within each classroom. For example, the instructional context is a distinct but overlapping aspect of the classroom context and includes the influences of the teacher, students, content area, and instructional activities on learning, teaching, and motivation.*

Turner et Meyer, 2002, p.70

Indéniablement, les éléments 3. *Théorie vs pratique*, 6. *Représentations mentales*, 7. *Rapport au savoir* (fig.5, p.22) peuvent être étudiés ensemble, tant ils paraissent liés et se trouver au cœur

---

<sup>1</sup> Propos tenus par un enseignant-formateur devant son stagiaire et l'auteur de ces pages.

<sup>2</sup> Merci à Chawki Amari, auteur algérien, pour ce néologisme bienvenu. (*A trois degrés, vers l'Est de Chawki Amari*, site Zoom Algérie, [en ligne] à <http://bit.ly/dXA13w>. Dernière consultation : 20 mars 2014).

<sup>3</sup> Propos tenus par un autre enseignant-formateur devant son stagiaire et l'auteur de ces pages.

du processus d'apprentissage et de la motivation : les représentations mentales initiales des étudiants – sur l'enseignement, sur l'apprentissage, sur l'école, sur la motivation, sur l'évaluation, sur la pédagogie... – sont des obstacles ou des leviers puissants de construction.

Ce contexte de formation, idéal en théorie, révèle ainsi de nombreux biais et limites qui soulèvent la question de l'individualisation des parcours des étudiants, par une meilleure prise en compte de leur situation et conceptions personnelles. Cela n'étant guère réaliste, ni souhaitable – et nous y reviendrons dans le cadre théorique de la gestion de l'hétérogénéité –, il paraît plus avantageux de placer la prise en compte de ces différences entre étudiants au cœur de notre pratique et de la mettre en œuvre au quotidien dans notre enseignement. Nous faisons également l'hypothèse qu'en sensibilisant nos étudiants à la gestion de l'hétérogénéité durant leur formation, l'intégration dans la pratique de cette dernière sera pour eux facilitée lors de leur entrée en profession.

Cet objectif, que nous aborderons plus en détails au chapitre 2, engendre un questionnement sur les conceptions d'apprentissage et d'enseignement ; questionnement que le chercheur doit clarifier, mais que le formateur distille auprès des étudiants futurs enseignants<sup>1</sup>. Le concept même d'hétérogénéité donne lieu, parfois, à de véritables bouleversements chez ces étudiants, offrant ainsi à notre recherche matière et objets et nécessitant une approche systémique et constructiviste<sup>2</sup>. Cela nous a conduit à poser notre question de recherche qui associe action sur le terrain et formation des futurs enseignants : *Dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent-ils leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université ?*

### 1.5. Choix théoriques et épistémologiques

Les grands axes de notre dispositif de recherche peuvent être schématisés au travers de la Figure 6, page suivante. Nous avons mis en évidence les concepts principaux sur lesquels repose notre réflexion (*apprentissage, enseignement, hétérogénéité et rapport au savoir*) ainsi que les ressources théoriques principales des différents axes de recherche. Les axes de notre recherche se tendent ainsi entre ces quatre concepts et seront développés dans le cadre théorique (chap.2). Les fécondes tensions entre conceptions d'apprentissage et représentations de l'hétérogénéité sont fortement liées au rapport au savoir et aux postures d'enseignement envisagées par les

---

<sup>1</sup> Cf. notre deuxième question de recherche : *Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?*

<sup>2</sup> Cf. nos deux autres sous-questions de recherche : 1. *Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ?* et 3. *Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession ?*

étudiants-stagiaires, d'où le positionnement des différents concepts les uns par rapport aux autres.

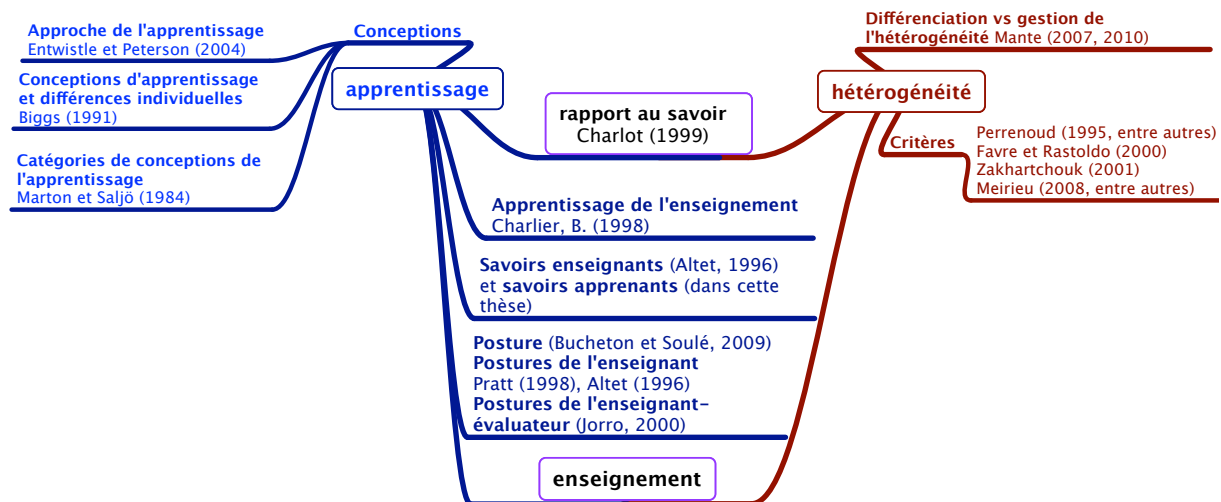


Figure 6 : Axes conceptuels de la recherche

Les cadres théoriques et méthodologiques, développés dans les deux parties suivantes, découlent nécessairement de choix effectués lors de la construction de cette recherche. Être praticien-chercheur impose au départ une réflexion sur sa propre posture et son questionnement, ainsi que l'évoque Kohn :

*Le praticien qui définit sa question de recherche en fonction de son insertion sociale, de ses appartenances, des enjeux pour lui, définit ainsi son but : ce qu'il veut savoir ou démontrer. La question de recherche organise ces facteurs selon une « déformation identique », qui lui sera comme filtre déformant et dirigeant le choix des faits pertinents à sa question. Certains faits parmi d'autres, une partie seulement du réel et vue sous un certain angle. (...) Le fait qu'il soit praticien ne change rien à la rigueur requise ni à la possibilité de réalisation par la personne. Seulement, son point de départ et ses matériaux sont ceux de sa pratique courante (...)*

Kohn, 1986, p.820

Une partie de ces filtres sont d'ordre méthodologique et liés au traitement des données et seront explicités dans le chapitre 4. Cependant, l'ensemble de cette recherche repose sur un certain nombre de choix, ni entièrement théoriques, ni directement méthodologiques, mais qui relèvent plus de cette posture de praticien-chercheur. Ces choix essentiels sont au nombre de trois.

Le premier de ces choix, issu de l'intégration de certains dispositifs de formation en tant que supports de recherche, nous situe directement dans le cadre du courant « constructiviste ». En effet, il semble nécessaire au formateur d'enseignants de vivre – et faire vivre à ses étudiants –

les modèles d'apprentissage et les postures d'enseignement<sup>1</sup> présentés en cours. Chaque thème important est abordé en prenant en compte les représentations mentales individuelles des étudiants et en construisant, individuellement ou en groupes, les nouveaux concepts et théories. Ainsi, l'entrée dans le thème de la différenciation se fera par questionnaire, celle dans l'évaluation par Q-sort, etc. Ces éléments sont évidemment des sources riches pour le chercheur et nous permettent d'adopter une posture à la fois individuelle et interactionniste. Il nous est ainsi possible d'intégrer directement dans nos actions de formation des éléments en lien avec notre recherche, comme les représentations de l'hétérogénéité et sa gestion (sous-questions Q1 et Q3) et les conceptions d'apprentissage (sous-question Q2). Nous intégrons également des résultats obtenus durant nos cours à cette recherche.

Cette perspective constructiviste entraîne que la réalité en tant que telle n'existe pas hors de l'individu et de ses constructions (cf. Charlier, 1998, pp.121-122, par exemple) ; l'élaboration d'un concept, d'une théorie et d'un outil sera nécessairement une production de l'individu, seul ou en confrontation avec des pairs. Cela nécessite, pour notre recherche, la mise en place d'un double dispositif méthodologique :

- Phase descriptive durant laquelle nous nous attachons à composer, vivre et comprendre l'expérience des individus : « *Cette recherche ne se limite pas à l'étude de ce que les enseignants font, mais essaie de comprendre comment ils pensent à propos de ce qu'il font* » (Charlier, B., 1998).
- Phase exploratoire et longitudinale durant laquelle l'évolution des expériences et des représentations des individus nous permet d'ajuster les hypothèses et de formuler de nouvelles pistes de compréhension.

Le deuxième choix, impliqué en partie par le premier, est d'adopter une approche s'inscrivant dans le cadre d'une « *Mixed methods research* » (Clark et Badiee, 2010) ; cette méthodologie mixte de recherche permet, notamment, de réunir les résultats obtenus tout à la fois par une approche qualitative et une approche quantitative. En effet, la philosophie décrite par Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) nous permet de fonder solidement notre approche qui se veut pragmatique :

*We would position mixed research between the extremes Plato (quantitative research) and the Sophists (qualitative research), with mixed research attempting to respect fully the wisdom of both of these viewpoints while also seeking a workable middle solution for many (research) problems of interest. Today, the primary philosophy of mixed research is that of pragmatism. Mixed methods research is, generally speaking, an approach to knowledge (theory and practice) that attempts to consider multiple viewpoints, perspectives, positions, and*

---

<sup>1</sup> Sur notre approche des *modèles d'apprentissage* et des *postures d'enseignement*, voir Annexe 3.2, le document de cours que nous distribuons à nos étudiants.

*standpoints (always including the standpoints of qualitative and quantitative research).*

op.cit., 2007, p.113

S'il paraît essentiel d'intégrer notre recherche dans une méthodologie reconnue et identifiable, le fait qu'il s'agisse d'une *méthode mixte* offre, nous semble-t-il, une liberté d'action et une créativité accrues. « *An advantage of the broader term mixed research, as well as integrative research, is that it does not suggest a limitation of mixing to methods only* » (Johnson et al., 2007, p.118) ; est ainsi dépassé l'ancien conflit entre méthodes quantitative et qualitative. Même si les dix-neuf définitions relevées d'abord par Johnson et al. dans leur article (id., pp.119-121) peuvent laisser d'abord songeur, nous pouvons relever ici leur définition donnée en synthèse :

*Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.*

ibid., p.123

Dans le cadre de cette recherche, si le quantitatif prédomine avec nombre de questionnaires et traitements statistiques inhérents à ce type d'approche, nous profitons de la complémentarité et de l'expansion que peuvent offrir les entretiens. Notre méthodologie mixte de recherche s'inscrit également dans une perspective longitudinale. Le souhait de travailler tout à la fois sur l'instant – entrée en formation, entrée en profession – et sur la durée – évolution des représentations et des pratiques – imposait de lui-même cette double approche, offrant des résultats généraux issus du quantitatif et l'affinement du qualitatif.

Si notre recherche revendique cette approche méthodologique mixte, c'est également, et peut-être surtout, du point de vue épistémique plus encore que méthodologique. Notre positionnement d'enseignant-chercheur associe pratique professionnelle et souhait de développer une *recherche – action évaluative* ; cela nous impose d'éviter tout dogmatisme, tout purisme au nom d'une approche ou d'une autre. C'est ainsi que nous acceptons la littérature « prescriptive » – issue de l'expérience de certains praticiens réflexifs qui construisent une théorie que l'on peut qualifier d'empiriste (par exemple, Mante, Meirieu, voire Astolfi dans certains de ses textes) et publiée dans des collections destinées d'abord à des praticiens –, au même titre que les textes provenant de recherches en sciences de l'éducation (Pratt, Biggs, Marton et Saljö). Plus encore, nous ne pouvons guère promouvoir l'un ou l'autre type de littérature, tant nous sommes convaincu de la nécessité de construire une « troisième voie » permettant leur prise en compte commune. Si notre culture pédagogique initiale est fortement liée à la littérature des auteurs francophones, cela ne nous empêche pas, non plus, d'avoir recours aux travaux de chercheurs



d'autres univers intellectuels et culturels. Ainsi, autant nous proposons de profiter des forces du quantitatif comme du qualitatif – tout en mesurant les faiblesses respectives –, autant nous souhaitons parvenir à concilier, dans ce texte-ci aussi, les forces du praticien réflexif élaborant une théorie de sa pratique et celles du chercheur, espérant que les faiblesses de l'un et de l'autre puissent se compenser.

Mixte se veut aussi notre recherche par le vœu de ne pas nous cantonner dans un regard « unique » posé sur la pratique enseignante, mais bien en acceptant des « lunettes<sup>1</sup> » différentes offrant des perspectives diverses sur ce même objet qu'est la gestion de l'hétérogénéité. Qu'il s'agisse de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie, de la (micro-)sociologie, de l'anthropologie ou de la philosophie, le regard du chercheur n'hésite pas à puiser aux multiples sources des savoirs analytiques de la pratique enseignante.

Le troisième choix du praticien-chercheur, à l'image du premier, se veut en cohérence avec l'action du formateur : nos cours étant de continuels allers-retours entre théorie et pratique, entre induction et déduction, il semblait essentiel que le travail du chercheur respecte cette double démarche. Les sciences de l'éducation, mais plus encore la formation d'enseignants, ne peuvent prétendre être nomothétiques (enchaînement assuré et constant « causes-conséquences ») ; la perspective téléologique leur sied mieux (définition de finalités, puis conception et mise en œuvre de dispositifs permettant potentiellement de les atteindre) :

*On constate cependant que beaucoup de situations éducatives [toutes ? avons-nous envie d'ajouter...] ne présentent pas les conditions de prédictibilité nécessaires pour appliquer les modèles statistiques permettant de quantifier les décisions.*

Charlier, E. et Charlier, B., 1998, p.13

Dès lors, il semble peu imaginable de se positionner comme un strict observateur du terrain appliquant des lois et des cadres théoriques rigides, dans une approche déductive, alors que l'élaboration de notre questionnement est issue de la pratique et s'enrichit sans cesse d'elle, par un mouvement d'induction. Cette perspective de « théorie pratique » liée à la pédagogie, selon Durkheim, est source féconde pour nous : discours sur la pratique, issu de la pratique, la pédagogie est théorie en soi et offre des outils d'analyse de la pratique. Notre démarche se veut successivement, voire conjointement, inductive et déductive, et rejoint ainsi le regard de Deleuze posé sur la théorie et la recherche :

*C'est ça, une théorie, c'est exactement comme une boîte à outils. Rien à voir avec le signifiant... Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. Et pas pour soi-même. S'il n'y a pas des gens pour s'en servir, à commencer par le théoricien*

---

<sup>1</sup> Voir Proust cité par Deleuze à la page suivante.

*lui-même qui cesse alors d'être un théoricien, c'est qu'elle ne vaut rien, ou que le moment n'est pas venu. C'est curieux que ce soit un auteur qui passe pour un pur intellectuel, Proust, qui l'ait dit si clairement : traitez mon livre comme une paire de lunettes dirigées sur le dehors, eh bien, si elles ne vous vont pas, prenez-en d'autres, trouvez vous-mêmes votre appareil qui est forcément un appareil de combat.*

Deleuze, G. (2002) *L'île déserte et autres textes (1953-1974)*, Paris : Minuit, coll. « Paradoxe », pp. 290-291

## 1.6. Conclusions de cette première partie

Dans cette première partie, nous avons cherché à répondre à ces deux questions :

- *Où situer cette recherche dans le champ des sciences de l'éducation ?*

Par cette recherche, nous évaluons les changements dans les représentations et opinions concernant la prise en compte de l'hétérogénéité d'étudiants en formation d'enseignants. Cela soulève un questionnement lié également aux approches et conceptions de l'apprentissage ainsi qu'aux postures d'enseignement.

Notre triple rôle d'enseignant, de formateur d'enseignants et de chercheur nous a conduit dans de multiples domaines des sciences humaines (psychologie, sociologie, pédagogie, didactique...) et nous a incité à accepter autant la littérature prescriptive comme celle issue de la recherche en sciences de l'éducation, de traditions francophone et anglo-saxonne. Notre thèse se place dans une perspective constructiviste et systémique, associant phases descriptive et exploratoire, inscrite dans une méthodologie mixte de recherche qui sera détaillée dans le chapitre 3.

- *Dans quelle mesure les approches écologique et contextuelle des dispositifs de formation nous permettent-elles d'éclairer la pertinence d'une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité dans le cadre de la formation d'enseignants ?*

Le contexte de cette recherche nous est apparu dans sa complexité et ses contradictions au travers, conjointement, de l'analyse écologique adaptée de Bronfenbrenner (1979) et de l'approche anthropologique de Davidson et Phelan (1999). Il apparaît, en particulier, que la situation vécue par les étudiants-stagiaires en formation duale peut conduire à des tensions multiples dues, en particulier, à l'extrême diversité des contextes de formation, entre cours universitaires et stages, mais également du fait de la profonde remise en question que peuvent engendrer ces situations dans les valeurs et représentations des étudiants.

La très grande hétérogénéité en début de formation, en particulier du point de vue de la provenance académique et de l'expérience professionnelle semble nécessiter une prise en compte plus importante, du fait qu'elle génère, chez nombre d'étudiants, une tension supplémentaire ne favorisant guère les apprentissages nouveaux. Les contextes multiples et non forcément congruents des différents systèmes en présence favorisent en-

core cette diversité et, nous semble-t-il, doivent inciter à sa prise en compte par les formateurs ou, tout au moins, sa conscientisation par les étudiants.

- *Quelles postures nous ont paru les plus adéquates ?*

Le chercheur, enseignant, formateur d'enseignants, concilie ses différentes postures en une *recherche – action*, adaptant consciemment objectivité scientifique et subjectivité de la pratique vécue ; en revendiquant et en promouvant l'attitude du praticien réflexif, il se construit un regard de théoricien pratique en technologie de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans le même temps, notre recherche se veut *évaluative pour fin d'amélioration*, dans le sens où nous ne cherchons pas à nous « *comparer à d'autres, mais bien de partir de ce dont on dispose et d'examiner comment on pourrait le corriger, l'adapter afin d'atteindre ce que l'on souhaite.* » (Van der Maren, 2003, p.62)

Les conséquences générées, des points de vue théorique et méthodologique, et l'explicitation des sous-questions et de la question de recherche feront l'objet des deux parties suivantes.



He who can, does.  
He who cannot, teaches.  
*George Bernard Shaw, complété par Shulman :*  
He who cannot, but knows some teaching  
procedures, teaches.

## 2. Cadre théorique

La gestion de l'hétérogénéité est au cœur de cette recherche et la confrontation que nous proposons entre cette problématique et, dans un deuxième temps, les conceptions de l'apprentissage (2.2), puis dans un troisième temps, les « savoirs de l'enseigner » (ou enseignants) et « savoirs de l'apprendre » (2.3), engendre un questionnement multiple et diverses connexions. Un double mouvement constructif est ici nécessaire (Albarello, 2004) pour prendre du recul par rapport à l'objet de recherche et le circonscrire dans un contexte institutionnel et temporel, ce pour limiter l'objectif spécifique selon un angle disciplinaire et un cadre théorique adéquats.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la gestion de l'hétérogénéité et les conceptions que peuvent en avoir nos étudiants ont soulevé, dès l'entrée dans notre recherche, les problématiques des approches et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que la prise en compte des différences entre les élèves ne peut faire sens que dans la mesure où sont connues et identifiées les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, tant du point de vue théorique (cadres théoriques issus des recherches) que dans les pratiques enseignantes (postures d'enseignement et savoirs enseignants et apprenants).

Cela permet d'élever les différents pans de notre construction, en lien avec les sous-questions de recherche, notées ci-dessous entre crochets<sup>1</sup>. Nous proposons, dans ce chapitre, de traiter ces questions en faisant référence, principalement, aux auteurs indiqués entre parenthèses :

- *Comment définir la gestion de l'hétérogénéité ? Comment et quand la pratiquer ? (Mante, Perrenoud). [Q1 et Q3]*
- *En quoi la gestion de l'hétérogénéité s'impose-t-elle en tant que conséquence du changement de paradigme apprentissage / enseignement ? (Mante, Tardif) [Q1 et Q3]*
- *Quels sont les cadres théoriques pertinents concernant les approches et conceptions d'apprentissage ? (Marton et Säljö, Entwistle et Peterson) [Q2]*
- *Dans quelle mesure les « savoirs enseignants » permettent-ils d'inscrire l'hétérogénéité dans la pratique d'enseignement des étudiants-stagiaires ? (Schulman, Altet, St-Onge) [Q3]*
- *Quelles postures enseignantes peuvent être retenues comme plus favorables à la gestion de l'hétérogénéité ? (Altet, Pratt, Jorro) [Q2 et Q3]*

---

<sup>1</sup> Rappel des trois sous-questions de recherche : Q1. Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ? Q2. Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ? Q3. Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession ?

## 2.1. De la différenciation à la gestion de l'hétérogénéité

La pédagogie différenciée n'est pas une nouveauté et nombreux ont été les développements et recherches produits par les sciences de l'éducation (voir Robbes, 2009). D'autres sciences humaines comme la sociologie (Bourdieu), l'ethnologie et l'anthropologie (Chevallard) ou la psychologie cognitive (Piaget) ont contribué à l'élaboration du discours théorique sur la différenciation et nous reprendrons dans les pages qui suivent ces différents regards et propositions, offrant à la gestion de l'hétérogénéité de répondre aux propositions de Bourdieu :

*une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce dont quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée.*

Bourdieu (1966) cité in Perrenoud, 1997, p. 28.

Bourdieu et Passeron, dans les années soixante, ont mis en évidence ces mécanismes de sélection scolaire qui permet à la société de reproduire, au travers des contenus et des méthodes d'enseignement surtout, le modèle social prédominant et d'ainsi profiter surtout aux « héritiers » du système en place.

### 2.1.1. Fondements de la problématique

Tout groupement d'individus, par conséquent toute classe scolaire, est hétérogène... Avant toute chose, il semble nécessaire de rappeler cette évidence découlant directement d'un constat anthropologique et d'une construction sociale des différences : hétérogénéité des sexes – problématique datant de quelques décennies seulement dans nos classes ; hétérogénéité des âges – même lorsque des élèves sont nés durant la même année, leurs différences peuvent être marquées ; hétérogénéité de la motivation et des appétences scolaires, des savoir-faire et des compétences ; hétérogénéité des cultures et des modes de vie familiaux et sociaux...

On peut, du point de vue de la psychologie des apprentissages et en dépassant les observations sur les stades de développement de Piaget, aller jusqu'à affirmer avec Burns (1971) :

- *No two learners achieve at the same rate.*
- *No two learners achieve using the same study techniques.*
- *No two learners solve problems in exactly the same way.*
- *No two learners possess the same repertoire of behaviors.*
- *No two learners possess the same pattern of interests.*
- *No two learners are motivated to achieve to the same degree.*
- *No two learners are motivated to achieve the same goals.*
- *No two learners are ready to learn at the same time.*
- *No two learners have exactly the same capacity to learn.*

Burns, 1971, p.55

Sur la base de ce constat, banal au demeurant, l'attitude générale a souvent été de gommer les différences, ou de les nier, une classe étant considérée comme un tout homogène de façon contrainte, voire de considérer ces différences comme des obstacles à l'enseignement. Legrand (cité in Aster, 2002, p.4) évoquait déjà les oscillations du système scolaire entre « *intégration généraliste* » et « *ségrégation* » visant l'efficacité de l'enseignement. L'évolution économique, sociale et culturelle, en particulier avec une plus grande mobilité des familles, le multiculturalisme et, par là, des rapports au savoir et à l'école forcément divers, ont généré des différences, mais aussi des inégalités, toujours plus importantes dans le cadre scolaire. Le temps des *Héritiers* (Bourdieu, 1966) semble bien éloigné avec l'accès aux études longues d'un plus grand nombre, et pourtant...

Du point de vue de la microsociologie scolaire, la perspective n'est pas de nier cet état de fait, mais de le contrôler et de proposer des cadres d'action et de gestion prenant en compte ces choix plus ou moins conscients, en réponse aux questionnements des enseignants, en particulier lors de leur entrée en profession. En effet, comme le souligne dans son rapport le *Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants* (2008) :

*Un autre sentiment classique du novice en situation d'insertion dans un premier emploi, est le désarroi face à l'hétérogénéité des situations. (...) « (...) comment adapter, par rapport à la classe que j'ai, par rapport aux élèves que j'ai ? Parce que je pense que chaque élève a sa façon de fonctionner, chaque classe a sa dynamique, donc il faut réadapter. »*

op. cit., p.67

Au plan macrosociologique, Laurent (2001) souligne combien la pédagogie différenciée s'impose d'elle-même :

*La pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. (...) La question est de savoir jusqu'où cette perspective peut-elle négliger des variables d'ordre didactique, c'est-à-dire spécifiques des contenus enseignés et de leur transmission? Elle ne peut pas non plus s'envisager sans référence aux pratiques d'évaluation.*

Laurent, 2001, p.1

Inscrits en un curriculum formel unique, constituant un référent commun, les dispositifs d'enseignement produisent des curricula réels bien divers et, au-delà de la relative uniformité des parcours scolaires, perdure une multiplicité importante des voies de réussite. Cette démocratisation de l'école – et récemment la massification des études secondaires et tertiaires – impose, pour des raisons économiques et sociales, un enseignement sous forme collective, nécessairement globalisante, qui regroupe les élèves de façon plus ou moins homogène selon

des critères plus ou moins explicites... tout en n'ignorant pas l'impossibilité de la tâche ; en 1911, déjà, Ferdinand Buisson l'exprimait :

*Classer les élèves d'une école, c'est en composer des groupes susceptibles de recevoir avec fruit les mêmes leçons. Deux écueils sont à éviter dans cette opération délicate : d'une part le fractionnement exagéré, de l'autre l'assemblage d'enfants entre lesquels l'âge et les connaissances acquises laisseraient une trop grande distance. (...)*

*L'idéal serait que rien, dans le cours de l'année, ne vînt troubler ensuite le groupement, que tout enfant poursuivît jusqu'au mois d'août la carrière commencée au mois d'octobre.*

*L'idéal, ce serait aussi que chaque classe ou division fût suffisamment homogène, c'est-à-dire se composât d'élèves qui, tous ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre ensemble le même but.*

*Malheureusement, il n'en peut être ainsi.*

Buisson (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, article « Classement des élèves », édition électronique, Institut français de l'éducation, 2004, [en ligne] à <http://bitly.com/zBzdrk>.  
Dernière consultation : 22 mars 2014

Cette problématique de la gestion de l'hétérogénéité n'est donc pas nouvelle et des praticiens s'y sont attelés dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, sans oublier le Père Girard et sa méthode d'enseignement mutuel au début du 19<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Autre exemple, Célestin Freinet qui a repris, dès les années 1930, les idées et projets de Parkhurst à l'école de Dalton au Massachusetts (1905) ou Washburne en Angleterre (1915), en appliquant des méthodes individualisées et une gestion de classe différenciée. Du côté des pratiques enseignantes, nombre d'ouvrages prescriptifs<sup>2</sup> ont proposé différents modèles et outils permettant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, en intervenant, entre autres, sur la gestion du temps, les démarches, le contexte, le degré de guidage, la forme sociale du travail ou les dimensions du sens.

### 2.1.2. Etat de la recherche

Si les recherches et productions sont nombreuses en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité aux niveaux primaire et secondaire, l'état de la recherche actuelle sur cette question en formation d'enseignants au niveau universitaire se révèle peu prolifique. Il est important de rappeler ici (cf. 1.3) que nous nous appuyons autant et respectons autant les littératures qui sont issues de la recherche, descriptives et/ou analytiques, que celles provenant d'une approche peut-être plus prescriptive et provenant plus ou moins directement d'une pratique enseignante réflexive.

---

<sup>1</sup> Pour un historique plus complet sur la pédagogie différenciée, voir Robbes (2009) ou Kahn (2010).

<sup>2</sup> Voir, par exemple, Astolfi (1992), Meirieu (1996), Perrenoud (1997), Przesmycki (1991), Zakhartchouk (2001).



De nombreuses études ont, en effet, été effectuées sur le mode de groupement des apprenants et les avantages et limites de l'homogénéité vs de l'hétérogénéité, mais en restant aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement. Calfee et Piontkowski (1987, p.225) soulignent, en particulier, le fait que « *The dilemma in grouping students is to balance orderliness and structure against human diversity and curriculum variety with the goal of optimizing student learning* »<sup>1</sup>. Ce dilemme semble disparaître au niveau universitaire : l'enseignement à de grands groupes privilégie une forme transmissive « ex cathedra » qui fait fi des différences entre les auditeurs ; d'autre part, la prise en compte des individus, dans leur personne comme dans leurs façons d'apprendre, n'est guère courante dans la formation universitaire.

Dès la fin des années 1990, pourtant, de nombreuses recherches ont été produites en France du fait de l'accession aux études supérieures d'une catégorie de la population qui n'était plus celle des « héritiers ». Cette problématique de l'hétérogénéité, en particulier durant le premier cycle universitaire, se révèle un espace de réflexion certes important, en France en particulier du fait de « l'évolution des flux d'étudiants » dans l'enseignement supérieur<sup>2</sup>, mais elle reste en général cantonnée à l'évocation des dimensions sociales de ses causes et de conséquences sur la réussite des étudiants universitaires (par exemple, l'analyse des motivations et orientations à l'entrée à l'Université ; Beaty, Gibbs et Morgan, (1997) ou Bourgeois, Galand et Frenay (2002). De plus, face aux nombreuses productions sur le sujet réalisées dans le monde anglo-saxon, on ne peut que souligner le contexte académique très différent du nôtre et les instruments de recherche validés dans ce contexte uniquement.

Les recherches dans le domaine des modes de formation hybride (Deschryver, 2008), par travail sur projet ou résolution de problèmes (Bourgeois et al., 2002) – formes d'apprentissage où la gestion de l'hétérogénéité se trouve au cœur des dispositifs – ne s'attachent pas à la formation d'enseignants elle-même.

Ces nombreux travaux récents présentent de plus en plus de soutien à la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité en formation tertiaire, en particulier grâce à l'utilisation de dispositifs hybrides (Bonvin, 2012, par exemple). Lebrun, depuis de nombreuses années, a soulevé ce potentiel des nouvelles technologies<sup>3</sup> et les récentes publications liées au projet Hy-Sup<sup>4</sup> démontrent

---

<sup>1</sup> La question se pose de savoir si, vraiment, le but est d'optimiser l'apprentissage ou de faciliter l'enseignement.

<sup>2</sup> Voir, par exemple, Galland (1996), Lahire (1997), Fabre, Altet et Rayou (n.d.) ou les travaux effectués à l'Université Toulouse le Mirail par le CREFI, *Centre de Recherche en Education Formation Insertion* ou encore ceux du groupe inter-réseaux<sup>1</sup> de la MAFPEN de Lille. (Hubert, 1999)

<sup>3</sup> Voir Lebrun (2007, 3e édition d'un ouvrage paru pour la première fois en 1997)

<sup>4</sup> « Hy-sup est un projet de recherche européen (...) visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides, de plus en plus présents dans les pratiques des enseignant-e-s. La recherche s'est déroulée entre 2009 et 2012, selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative. » ([en ligne] à [hy-sup.eu](http://hy-sup.eu). Dernière consultation : 20 mars 2014).

combien les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement – et des rôles respectifs de l'enseignant et de l'étudiant – sont au cœur de la problématique de la gestion de l'hétérogénéité.

On peut, en reprenant Robbes (2009), distinguer quatre orientations dans la reconnaissance d'une pédagogie différenciée, sans pour autant que nous détaillions ces éléments ici, du fait que nous nous attacherons plus loin à l'exploitation de ces différences plutôt qu'à leur identification.

- a. La psychologie cognitive, sur la base des travaux de Piaget et Inhelder (1955), permet d'abord de mettre en évidence les différences chez les apprenants entre les moments de *pensée concrète* et ceux de *pensée abstraite*. Le recours à des supports manuels ou schématisés pour procéder à un raisonnement est encore nécessaire dans le premier cas, alors que la pensée abstraite permet au sujet de développer son analyse à partir d'hypothèses formulées sur la base d'observations – procédure hypothéticodéductive.

De plus, la mise en lumière de différents modes de pensée (*inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente et analogique*), de styles cognitifs (tab. 2 ci-dessous<sup>1</sup>) et les stratégies d'appropriation d'un contenu (*globale ou synthétique, analytique, en série ou en regroupements partiels*)<sup>2</sup> sont autant d'éléments issus des recherches de la psychologie cognitive qui ont offert un regard nouveau sur l'apprentissage.

Tableau 2 : Styles cognitifs, inspiré de Astolfi (1992, p.188)

centration / balayage	BRUNER 1956
impulsifs / réflexifs	KAGAN ET PEARSON 1966
holistes / sérialistes	PASK ET SCOTT 1976
intuitifs / méthodiques ; réceptifs / normatifs	KEEN ET MC KENNEY 1976
dépendants / indépendants	WITKIN 1978
auditifs / visuels	DE LA GARANDERIE 1980
divergents / convergents ; accommodateurs / assimilateurs	KOLB 1985
cerveau gauche / cerveau droit	MC CARTY 1986

Enfin, les nombreux travaux sur la mémoire réalisés par la psychologie cognitive sont également révélateurs des différences pouvant entraver un apprentissage solide chez les élèves.

- b. Les théories socioconstructivistes ont fortement mis en évidence les différences entre apprenants, en particulier pour ce qui est de la prise en compte des représentations mentales initiales des élèves (Bachelard, 1971, par exemple), de l'importance du conflit cognitif interne et du conflit sociocognitif (Bachelard à nouveau, Piaget 1976 ou Meirieu 1984), ainsi que du rôle de la *zone proximale de développement* (Vygostki repris par Meirieu (1984),

<sup>1</sup> Inspiré également de Crahay et al. (n.d.), *Styles d'apprentissage*, Laboratoire d'enseignement multimédia, [en ligne] à <http://bitly.com/lxSGEL>. Dernière consultation : 20 mars 2014.

<sup>2</sup> Voir Meirieu (1996), Astolfi (1992) ainsi que Przesmycki (1991) pour ces éléments que nous ne développons pas.

entre autres). Nous verrons par la suite comment le cadre théorique proposé par Mante (2007) et Mante, Corminbœuf et Carron (2010<sup>1</sup>) intègre l'ensemble de ces éléments.

- c. La perspective (micro-)sociologique offerte par Charlot (1999) et ses travaux sur le *rapport au savoir* sont aussi exemplaires des différences existantes dans le sens mis par les apprenants dans leurs apprentissages, ce en lien avec la motivation (voir Viau, 1994, par exemple). Nous y reviendrons plus en détails dans le chapitre 2.1.4.
- d. La *pédagogie de maîtrise* (Bloom, 1979), en lien avec le courant behavioriste peut également être perçue comme une pédagogie différenciée, dans le sens où en proposant une taxonomie des objectifs pédagogiques et un cadre temporel pour leur apprentissage, Bloom et ses suivants se distinguent de l'enseignement classique qui prétend, sur la base de programmes de contenus indifférenciés, que tous apprennent de façon semblable. D'une explicitation des curricula en contenus de savoirs, la pédagogie de maîtrise, malgré certaines dérives, a proposé d'exprimer les apprentissages sous forme de comportements observables chez les élèves (Hameline, 1979), ce qui offre un regard novateur sur la différenciation en pédagogie.

Meirieu (1996) croit reconnaître deux grands courants dans la pédagogie différenciée : d'une part, la « *gestion technocratique des différences* », basée sur un diagnostic a priori des différences existantes et la mise en place quasi-automatique de remédiations en vue d'attribuer à la personne la place qu'on estime être bonne pour elle ; d'autre part, l'« *invention / régulation* » qui consiste en la mise en œuvre d'une pédagogie des conditions, continuellement réinventée et sachant s'adapter aux différences qui font jour, à tout instant, dans une classe.

*[Cette seconde approche] sait l'impérieuse nécessité d'inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper.*

Meirieu, 1996, p.14

Si le traitement « technocratique » conduit à attribuer une place fixe à la personne, en détectant de façon scientifique les différences entre individus, il entraîne nécessairement une vision rationalisant les parcours scolaires et professionnels, au risque d'enfermer les personnes dans ce diagnostic préalable. L'approche « *invention / régulation* », quant à elle, repose entièrement sur le principe d'éducabilité, inscrit au cœur de la personne, et offre ainsi la possibilité de développer au mieux les compétences et l'autonomie de l'élève dans un environnement favorable.

*[L'éducabilité] fait trouver, elle fait chercher. Et elle profite à la fois aux enfants pour lesquels on fait ce pari, mais également aux autres parce que, plus*

---

<sup>1</sup> Ce texte non-publié, mais largement diffusé lors de modules de formation, est proposé en Annexe 3.1.

*on va vers ces enfants difficiles, plus on est amené à inventer des outils et des dispositifs qui vont pouvoir être réinvestis avec les autres enfants.*

Meirieu, 2008, p.3

Que l'on ne s'y trompe pas : au-delà de la pratique de la différenciation, il s'agit d'un modèle de société et d'une réflexion sur les enjeux de la scolarité qui sont présents et en tension. Le traitement des différences entre les élèves vise à empêcher que celles-ci deviennent sources de véritables inégalités dans la réussite scolaire, inégalités scolaires faisant perdurer les inégalités sociales.

Il n'est pas étonnant que, en France en particulier – dès les années 1970, puis après 1985 et la volonté d'amener *80% d'une classe d'âge au niveau du Bac* –, ce sont bien les moments de massification des études qui vont générer un accroissement de la recherche sur la pédagogie différenciée et des tentatives de gestion de l'hétérogénéité. Les propositions de « premier cycle sur mesure », expression reprise de Quéré (voir Chaptal, 2010), offrent des exemplifications dans les domaines de formation scientifique. On peut cependant souligner, avec Chaptal (op.cit, p.156) que les analyses, par exemple du tutorat ou de la gestion de l'hétérogénéité, entraînent nécessairement l'analyse des processus enseigner / apprendre et de l'ensemble des systèmes de formation.

Ces travaux portant sur la différenciation peuvent être classés, selon ASTER, en quatre orientations (ASTER, 2002, pp.8-9) :

1. *Mise en perspective des enjeux des choix contemporains, de leurs implications et, ainsi, saisir l'évolution des pratiques, en fonction des prescriptions et contraintes.*
2. *Identification des pratiques d'enseignement et de formation assurant la prise en charge et la gestion de l'hétérogénéité, entre autres au travers de dispositifs particuliers.*
3. *Caractérisation de la diversité des acteurs et des contextes en identifiant les critères d'hétérogénéité, les conceptions des enseignants, leurs choix, etc.*
4. *Examen des contenus d'enseignement dans leurs différentes présentations, formulations et usages.*

Notre *recherche – action* s'inscrit, essentiellement, dans les deuxième et troisième orientations proposées ici, du fait de notre positionnement qui se veut à la fois descriptif (3<sup>e</sup> orientation) – identification des approches et conceptions d'apprentissage des enseignants, repérage des critères d'hétérogénéité par eux reconnus – et exploratoire (2<sup>e</sup> orientation) – pratique académique de la gestion de l'hétérogénéité durant la formation visant les changements de pratique chez les futurs enseignants. Cherchant à repérer les conditions permettant l'évolution des conceptions, approches et croyances d'étudiants en formation, il est à noter que la première orientation, visant à saisir l'évolution des pratiques, offre également une direction à notre travail.

### 2.1.3. Vers un cadre théorique de la gestion de l'hétérogénéité

Si la différenciation consiste à créer des différences dans les modes de relations interpersonnelles ou dans les activités en classe, la gestion de l'hétérogénéité vise à prendre en compte les différences préexistantes en vue de faciliter les apprentissages individuels des élèves (Mante, 2007) et le récent rapport d'une mission gouvernementale française le proclame :

*L'enseignement différencié implique que l'enseignant soit capable de diagnostiquer les forces et les faiblesses des élèves, les progrès et résultats de l'élève dépendent en effet de la pertinence de ce diagnostic. Cela implique une réelle formation des enseignants, en pédagogie, mais également en psychopédagogie et en gestion des élèves.*

Rapport de la mission parlementaire sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants, 24 février 2012, p.83

Przesmycki (1991) définit la « *pédagogie différenciée* » comme étant « individualisée » et « *variée, proposant un éventail de démarches* » ; Perrenoud (1997), par le titre de son ouvrage « *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* », souligne également cet aspect résolument stratégique et pragmatique de la différenciation et propose de caractériser cette dernière par : 1. Les procédures, 2. Les ressources disponibles et les contraintes, 3. Les rôles et 4. La tâche. Meirieu (1996) distingue la différenciation a) des processus d'apprentissage, b) des contenus d'apprentissage et c) des structures, avec toutes les limites et les difficultés que cela peut représenter pour l'enseignant, voire les contradictions au sein même de l'institution. Nombre de dispositifs sont ainsi établis, a priori, par l'enseignant en vue de diversifier les formes – sociales, procédurales, temporelles... – de sa pratique en classe.

Un véritable changement de paradigme est ici présent : la différenciation est centrée sur les actions de l'enseignant et leurs conséquences chez les élèves, alors que la gestion de l'hétérogénéité trouve ses fondements dans les différences existant chez les apprenants et propose à l'enseignant, si ce dernier les prend en compte, des choix méthodologiques nouveaux.

En reprenant le titre d'un article de Mante (2007), « *De la différenciation à la gestion de l'hétérogénéité* », nous nous plaçons très clairement dans le cadre théorique richement tracé par cet enseignant, formateur d'enseignants, auteur de moyens d'enseignement et d'ouvrages de formation d'enseignants, mais aussi chercheur ; son cadre théorique est tout à la fois pragmatique, éthique et conceptuel.

Conceptuel car, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer précédemment, les propositions effectuées par Mante offrent un regard nouveau sur la pédagogie différenciée ; regard, que l'on peut retrouver également chez Hubert (1999), proposant un glissement « *de la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique* » (op. cit. p.43). Hubert, au travers d'un contre-exemple vécu en classe résume parfaitement ce passage de l'enseigner à l'apprendre appliqué à une acti-

tivité particulière (un schéma à compléter) : « celui-ci [le schéma] était construit dans la logique de celui qui sait et non dans celle de celui qui apprend. » (id. p.48).

Mante modifie également ce paradigme initial en établissant la subordination de l'enseignement aux différences préexistantes chez les apprenants. Aussi évidente que soit la réalité des différences entre les apprenants, leur visibilité et leur prise en compte sont des choix que doit effectuer l'enseignant au quotidien. Interrogés sur leur perception des différences perçues en situation d'enseignement, des étudiants-stagiaires ont mis en évidence plus de vingt-cinq sources d'hétérogénéité possibles<sup>1</sup>.

Ce grand nombre de différences est, forcément, un motif de doute sur la faisabilité de la gestion de l'hétérogénéité, tant diverse et multiple est cette dernière lorsqu'elle est révélée. Il sera donc nécessaire, dès la formation initiale des enseignants, de définir des critères de choix pouvant résister au principe de réalité<sup>2</sup>, au risque d'abandonner toute velléité de chercher à pratiquer cette gestion différenciée.

Plusieurs modes de catégorisation de ces différences existent. Kahn (2010) propose par exemple de classer les différences, en fonction de leur origine, selon trois « conceptions » (op. cit. pp.81 et suivantes) : *naturalisante* (liée à la personne de par sa nature) ; *quantitative* (due à la comparaison entre individus) et *en termes de diffraction* (liée à l'élève dans sa relation à l'école et au métier d'élève). Przesmycki (1991) indique :

*[L'hétérogénéité scolaire] renverrait entre autres à « l'hétérogénéité de l'appartenance socio-économique », de « l'origine socioculturelle », « des cadres psychofamiliaux », à celle des « stratégies familiales » et des « cadres scolaires », ainsi qu'à « la diversité de la motivation des élèves à travailler et à apprendre », à celle des « rythmes », de la « gestion des représentations mentales » ou encore à « la diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation ».*

cité in Le , 2009, p.57

D'autres comme Zakhartchouk (2001) ou Perrenoud (1995) ne veulent pas s'embarrasser des origines des différences, préférant s'attacher à la proposition de dispositifs de différenciation. Nous postulons cependant que l'origine des différences joue un rôle pour l'enseignant, dans le sens où elle peut devenir une source de critères de leur prise en charge.

Dans le cadre de notre enseignement, nous proposons la classification suivante, en accord avec différents auteurs et formateurs, et sur la base des réponses apportées par les étudiants à notre

---

<sup>1</sup> Voir pp.134-135 de cette thèse.

<sup>2</sup> Idem.

question ouverte : « A quelle(s) différence(s) entre vos élèves êtes-vous confronté lorsque vous êtes en classe ? »<sup>1</sup> :

- *liées à la personne et son parcours de vie*
- *de l'ordre du rapport au savoir et à l'école*
- *de l'ordre du cognitif*
- *de l'ordre des méthodes de travail.*

Ces quatre dimensions ne sont sans doute pas exclusives les unes les autres et elles demanderaient à être vérifiées empiriquement pour s'assurer de leur validité.

La première d'entre elles, incluant des différences comme le genre, l'origine socio-culturelle ou des traits de caractère de la personne, permet de considérer l'hétérogénéité comme un construit social qui peut être perçu de façons différentes par les enseignants et les formateurs<sup>2</sup>, suivant leurs représentations personnelles et leur sensibilité : la notion de diversité, comprenant l'origine sociale, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle, la religion, l'âge ou le handicap sont autant d'éléments sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise, mais qui peuvent être sources de richesses ou de difficultés en classe.

Sans être définitive, cette première typologie offre, par la suite, la possibilité à l'enseignant d'effectuer certains choix d'intervention ou de non-intervention, la gestion de l'hétérogénéité demandant en effet parfois de nier les différences pour mieux favoriser l'apprentissage, comme nous le verrons plus loin avec Meirieu.

Le deuxième aspect du cadre théorique offert par Mante (2007) et complété par Mante et al. (2010), soit les considérations éthiques, rejoint les mots de Bourdieu déjà cités précédemment (« *donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée* ») et que nous complétons par une déclaration de Mme Chassot, s'exprimant ici en tant que présidente de la CDIP :

*« (...) la pédagogie actuelle nécessite des interventions diverses. (...) Le bon enseignant est celui qui parvient à amener le plus loin possible tous ses élèves selon leurs compétences. »*

Interview de I. Chassot, 23.10.2010, cité in Mante et al., 2010, p.11

Tant biologiquement, physiologiquement, philosophiquement ou politiquement, la gestion de l'hétérogénéité, auprès d'élèves dits « normaux », semble s'imposer sur la base du principe d'éducabilité (Meirieu, 2008<sup>3</sup>) ; cette nécessité éthique prend sa source dans le fait de croire au

---

<sup>1</sup> Voir Tableau 26, p.134.

<sup>2</sup> Voir aussi Fabre, Altet et Rayou (n.d.).

<sup>3</sup> Voir aussi entretien TV, Meirieu, « Educabilité et liberté » [en ligne] à Curiosphère.tv : <http://bitly.com/o9qHxU>, dernière consultation le 15 décembre 2013.

potentiel de l'élève et de tenter de lui donner le cadre adapté, dans la mesure des possibilités institutionnelles et de l'enseignant lui-même.

*L'image et la crédibilité du bon enseignant se trouvent désormais directement reliées à sa capacité à mobiliser et à mettre en œuvre les modèles pédagogiques perçus comme égalitaires, proposant un « traitement des différences et de l'hétérogénéité », que sont la pédagogie différenciée et, en lien, certains apports des méthodes dites actives inspirées de l'Éducation nouvelle.*

Le Prévost, 2009, p.56

Ce principe d'éducabilité est fondateur de cette réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité, dans le sens où elle est tout à la fois au cœur des conceptions de l'enseignement / apprentissage et un outil d'analyse des dispositifs et systèmes éducatifs :

*On voit que, à ce moment-là, ceux qui sont les plus démocratiques dans la pédagogie de projet, ne sont pas forcément ceux que l'on croit.*

*On va s'apercevoir par exemple que le mouvement scout dans l'éducation nouvelle est probablement plus démocratisant dans son aspiration, par le système des brevets que tout le monde doit passer par une exigence de rotation des tâches et de formation de tous, que des systèmes d'éducation nouvelle anarchiste ou libertaire comme Summerhill, où les êtres sont livrés à eux-mêmes : les bons réussissent et les autres sont plus ou moins écartés, ou du moins restent dans une réussite très aléatoire.*

Meirieu, 2008, en ligne : [www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf).

Dernière consultation : 23 février 2014.

L'enseignant peut (doit ?) ainsi se positionner entre une pédagogie de la réussite des meilleurs, favorisant la performance et le darwinisme au détriment des plus faibles, ou viser l'accès du plus grand nombre aux savoirs et compétences... Les sources d'inégalités entre enfants ou adolescents sont extrêmement nombreuses, du fait simplement de leurs environnements socio-culturels et familiaux. Sans faire preuve d'angélisme, ni d'utopisme, il semble simplement nécessaire – et les lois scolaires et règlements divers le confirment – d'offrir à l'école, à l'élève, à l'enseignant, les moyens de lutter contre ces inégalités face aux apprentissages.

Enfin, pragmatique est le cadre théorique décrit par Mante (2007 et 2010), dans le sens où il propose pour chaque étape d'un processus d'apprentissage / enseignement (fig.7, page suivante), des dispositifs permettant la mise en évidence des différences et d'autres visant à gérer l'hétérogénéité.

Cette séquence « idéale » d'apprentissage / enseignement est d'inspiration constructiviste ; il s'agit d'un modèle expérimenté et intégré dans le cadre de l'enseignement des mathématiques au niveau Secondaire dans le canton de Fribourg, et figure dans le *Curriculum de Mathématiques cantonal* en vigueur entre 2003 et 2013. Ce même modèle de séquence a servi de structure sous-



jacente lors de la rédaction de nouveaux moyens d'enseignement romands en mathématiques<sup>1</sup>. Nous pouvons donc affirmer que les différents moments présents dans cette séquence ont été validés et ont offert à Mante (2007) et Mante et al. (2010), une base de réflexion des plus fécondes pour leur réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité.

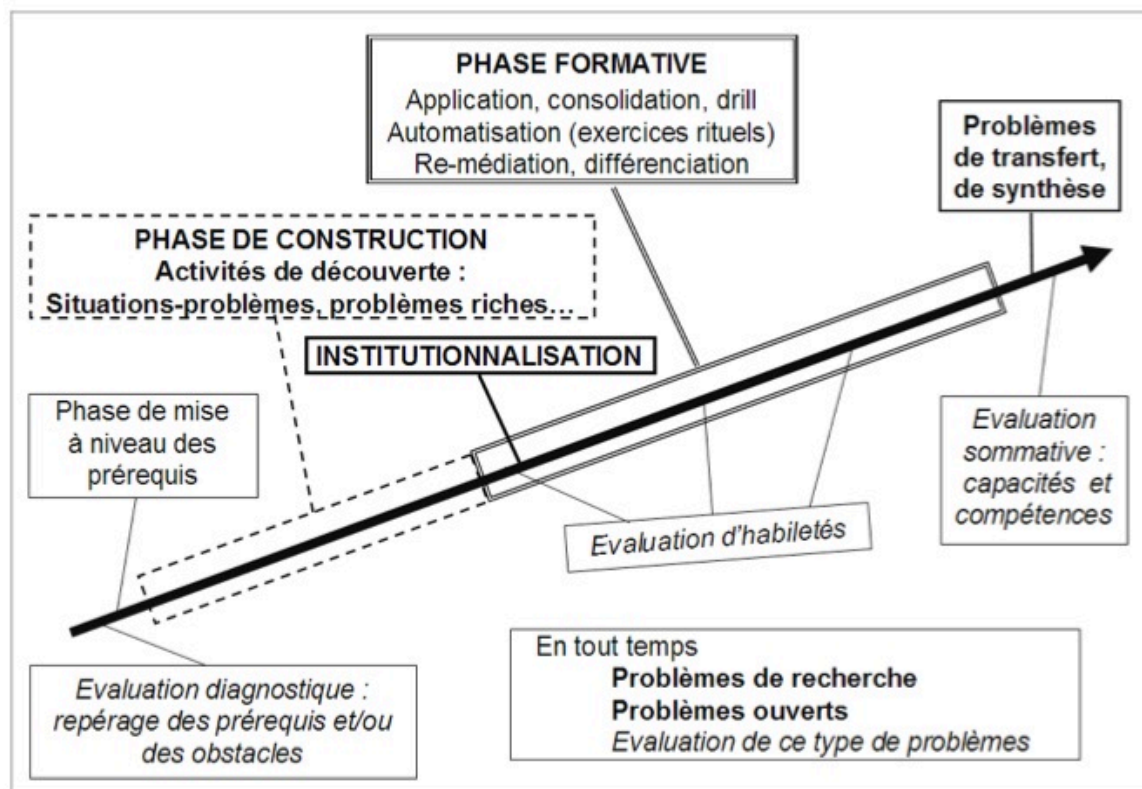


Figure 7 : L'acquisition d'un nouvel élément de savoir, en incluant les dispositifs d'évaluation (Mante, Corminbœuf et Carron, réalisé en 2004)

La prise en charge de l'hétérogénéité semble ne pouvoir s'inscrire pleinement que dans un cadre (socio-)constructiviste ; en effet, comme le souligne Hubert (1999), elle nécessite de connaître nombre d'éléments liés à l'élève et, sur cette base, de prendre des décisions de planification, de construction et de gestion d'un processus d'apprentissage, par exemple :

- *Comment l'apprenant (dé)/(re) construit son savoir ?*
- *Quelles représentations en a-t-il ?*
- *Quelles procédures met-il en œuvre ?*
- *Quelle logique suit-il ?*
- *Quels outils intellectuels mobilise-t-il ?*
- *L'hypothèse que des pairs peuvent mieux s'entraider.*
- *La prise en compte de l'erreur non plus comme une faute mais comme un point d'appui dans la construction du savoir.*
- *La nécessité d'une attitude positive dans la mesure où elle peut avoir un effet d'ouverture (effet Pygmalion).*

Hubert, 1999, pp.50-51

<sup>1</sup> Collection *Mathématiques 9-10-11*, éd. LEP, Lausanne, 2011-2013.

Dans ce modèle (fig.7, page précédente), l'élève acquiert la nouvelle connaissance au travers de cinq étapes : 1. *acquisition des prérequis* ; 2. *première rencontre avec le nouvel élément de savoir* ; 3. *institutionnalisation*<sup>1</sup> ; 4. *phase formative* ; 5. *synthèse et transfert*. Comme indiqué, Mante propose, en 2007, différents dispositifs de gestion de l'hétérogénéité pour chacun des moments de la séquence.

Ces cinq étapes peuvent être vécues en formation initiale d'enseignants, quels que soient la taille du groupe et le cadre de travail :

1. Précisions quant aux éléments de savoir à maîtriser préalablement à la séquence (liste de concepts, définitions explicitées, renvois à des sources proposant les bases à maîtriser...). Propositions de textes et ressources diversifiées offrant la possibilité de construire les bases nécessaires, de les consolider et d'aller plus loin.
2. Emergence des représentations (Q-sort, questionnaire, débat improvisé...) ; lecture d'un texte complexe incitant au questionnement ; analyse d'une situation de classe ; recueil de questions que les participants se posent sur le thème ; jeu de rôles ; etc.
3. Synthèse et apport théorique par l'enseignant ou transmission d'un texte ou d'un résumé de cours identifiant les éléments de savoirs essentiels.
4. Travail d'analyse personnelle avec confrontation au savoir expérientiel ; intégration du nouvel élément dans sa pratique avec compte-rendu. L'enseignant évalue de façon formative ces travaux.
5. Synthèse globale, retour collectif sur les travaux effectués et liens avec d'autres éléments de savoirs.

L'étape 2. est essentielle dans une perspective constructiviste, car elle vise à permettre à l'apprenant de vivre un conflit cognitif interne en vue de remettre en cause ses propres connaissances et représentations, conscientes ou non :

*Un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions. Cette incompatibilité, perçue comme telle ou, au contraire, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives.*

Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008, p.35

Cette tension peut être générée par la confrontation des représentations de l'individu avec les autres apprenants, produisant un conflit sociocognitif qui précède un processus de déséquilibre/rééquilibration (cf. Pagiet, 1975). Nous rejoignons ici Kagan citée par Crahay et al. (2010) :

---

<sup>1</sup> *Institutionnalisation* est à comprendre au sens du moment au cours duquel l'enseignant valide les savoirs et énonce ce qui est essentiel à retenir.

*[Kagan (1992)] propose d'adapter le cadre théorique du conceptual change à la problématique de la transformation des croyances des enseignants. Ceci l'amène à recommander une démarche d'intervention en trois temps : - aider les étudiants à prendre conscience de leurs croyances implicites et, partant, à les expliciter ; - les confronter avec des éléments pouvant déboucher sur une mise en question de leurs croyances (...) ; - donner l'opportunité aux étudiants d'intégrer de nouvelles connaissances, de sorte de différencier les anciennes croyances, voire de remplacer les conceptions totalement inadaptées.*

Crahay et al., 2010, p.111

L'enjeu de la gestion de l'hétérogénéité est de permettre à chaque apprenant de vivre au mieux chacune de ces cinq étapes par la prise en compte de ses difficultés ou de ses capacités propres. Des problématiques aussi diverses que l'absence des prérequis en début de séquence, l'impact des représentations mentales individuelles, la motivation, la compréhension des consignes, l'entrée en activité, etc. peuvent être analysées sous l'angle de la gestion de l'hétérogénéité, en considérant que les différences entre élèves ne sont pas un obstacle pour l'enseignement, mais que leur prise en charge devient un levier d'apprentissage.

Comme le soulignent Calfee et Piontkowski (1987, p.225), la tentative d'homogénéisation des groupes d'apprenants vise sans doute bien plus le confort de l'enseignement que la facilitation des apprentissages. En changeant de paradigme, Mante permet ainsi à l'apprentissage de l'individu d'être premier et y subordonne les décisions de planification et d'organisation de l'enseignement.

Mante et al. (2010) reviennent en particulier sur l'étape d'entrée dans l'apprentissage d'un nouveau concept en montrant toute l'importance de l'émergence des représentations initiales des élèves et de la nécessité d'une mise à niveau des prérequis :

*Si cette hétérogénéité reste occultée, le risque est grand de voir les écarts entre élèves s'agrandir, les inégalités s'accroître à l'intérieur de la classe et la démotivation gagner les élèves pour qui les révisions sont inutiles comme pour ceux chez qui « tout va trop vite ».*

Mante et al., 2010, p.11

Le cadre théorique proposé par Mante (2007) et Mante et al. (2010) a été soumis à la réalité quotidienne de la classe et l'une des observations réalisées, au-delà des considérations stratégiques et éthiques<sup>1</sup>, a été l'importance du « rapport au savoir » dans les apprentissages effectués par les élèves et dans leur évolution personnelle. Cela mériterait, bien entendu, d'être corroboré par une étude spécifique à plus large spectre, mais nous rejoignons Lebeaume et Coquidé (in

---

<sup>1</sup> Voir Mante et al., 2010, pp.9-10.

ASTER, 2002, pp.9 à 11) lorsqu'ils soulignent la « *priorité apparente aux problématiques du rapport au savoir* » (op. cit. p.9) dans cette réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité.

#### 2.1.4. Du rapport au savoir

Même si ce concept – ou cette problématique – du « rapport au savoir » connaît, selon les auteurs, des fortunes diverses, il est au cœur de la réflexion de nombre de recherches et pensées. On peut la reconnaître déjà dans les travaux sociologiques, par exemple chez Bourdieu (1966) qui montrent combien les différences de rapport à la culture, selon les familles, entraînent, par effet d'« héritage », l'échec ou la réussite scolaire de l'enfant.

Initiés en France par Charlot (1999), dans une perspective (micro-)sociologique, ces travaux sur les *rapport à l'école* et *rapport au savoir* ont été d'abord élaborés pour mieux comprendre les échecs, mais surtout les réussites scolaires en milieu populaire. Défini comme étant « *l'ensemble organisé qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu (...)* » (op. cit., p.3), le rapport au savoir est un élément dynamique et évolutif de la personne. En cherchant à montrer les cas atypiques de réussite scolaire dans des milieux défavorisés, et en complément contradictoire aux *héritiers* de Bourdieu, Charlot réfute en partie le darwinisme souvent admis dans le milieu scolaire.

Dans la recherche clinique, sur la base des travaux de Freud, le rapport au savoir est perçu comme un rapport à son propre désir, désir de savoir ici. A la fois produit de facteurs conscients et inconscients et processus moteur de nos nouveaux apprentissages, ce rapport au savoir est une clef de compréhension du rapport de l'individu au monde. Nimier (1985 et 2006) a développé une approche fondée sur la psychanalyse, en identifiant les blocages, choix inconscients et forcés, et préférences de certains individus face à des disciplines, des tâches ou des postures dans le cadre scolaire ; il relève combien le rapport au savoir peut être angoissant et donc handicapant pour l'individu face à de nouveaux apprentissages.

Dépassant ce cadre, cet outil d'analyse permet de mieux comprendre les motivations – ou l'absence de motivation –, l'engagement continu ou irrégulier des élèves.

*Dans le même esprit, les travaux de psychologie du travail (Lévy-Leboyer, 1984) avaient déjà suggéré les composantes de la motivation qui associent image de soi (expectation), sens de l'implication (valence) et enjeux de l'investissement (instrumentalité), ce qui est attribué en des termes différents au « métier d'élève ».*

Lebeaume et Coquidé in ASTER, 2002, p.10

Les recherches en didactique disciplinaire se sont également intéressées au rapport au savoir en montrant que le rapport à une branche d'enseignement n'est pas le même qu'à une autre (Cail- lot, 2000), ou, simplement, dans un même domaine d'enseignement, le rapport à un thème n'est

pas le même qu'à un autre. En tant qu'étudiant, nous l'avons tous vécu, ayant, par exemple en Physique, des rapports bien différents avec le domaine d'études *Electricité* et celui de la *Mécanique* ou, en Géographie, entre les chapitres *Démographie* et *Géomorphologie*...

Chevallard (1984) offre un regard anthropologique qui prend en compte l'individu dans la microsociété scolaire et réinterroge, comme le fait également Perrenoud (2000), le statut de l'institution et les exigences de conformité, voire de conformisme, des élèves qui y sont inscrits. En esquissant l'importance du curriculum caché au cœur de ce métier, Perrenoud, toujours en 2000, souligne combien le « *sens du travail scolaire* » peut être perçu, consciemment ou non, de différentes manières par chaque élève et combien le travail réel est, malgré toute la volonté que l'enseignant peut y mettre, définitivement imprescriptible. Partant de constatations sur la motivation, Perrenoud « *tente de "désengluier" des images toutes faites [qui y] sont associées* » et « *propose de parler du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires* » (op. cit. p.21).

Le sens n'est pas donné dès le départ à chaque étudiant, à chaque élève. Hormis, peut-être, ceux qui ont accepté d'assumer leur métier d'élève sans le remettre en cause – et ce sont là, souvent, les bons élèves. Une bonne partie des individus présents dans une salle de classe sont dans l'orientation du « faire » plutôt que de l'« apprendre », évacuant ainsi toute signification aux activités et ne cherchant guère la cohérence et les liens entre éléments. Ce rapport à l'école en tant que lieu véritable des apprentissages – et non simplement comme espace d'attente et/ou de sélection – demande à être construit, ainsi que l'évoque Perrenoud (id.), à partir d'une culture spécifique, de valeurs propres et de représentations communes ; il se construit en situation et en relation entre enseignant et apprenants. Meirieu complète cet éclairage sur la dimension du sens des apprentissages, plus particulièrement orientés sur le pédagogique.

- *Un apprentissage, tout d'abord, peut avoir du sens parce qu'il répond à une question que l'on s'est déjà posée ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré : nous dirons, alors, qu'il est finalisé par l'amont. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper : on parlera, alors, de finalisation par l'aval.*
- *Un apprentissage, ensuite, peut avoir du sens dans le registre « fonctionnel », parce que les problèmes rencontrés ou anticipés sont d'ordre plutôt « technique » ; il peut également avoir du sens dans le registre « symbolique », parce que les questions auxquelles il se rattache renvoient à des enjeux de nature plus personnelle, qu'ils sont de l'ordre d'un défi à relever, d'un mystère à percer, d'une image de soi à construire ou à restaurer.*
- *Un apprentissage, enfin, peut avoir du sens en référence à des pratiques scolaires, parce que c'est dans la classe, à l'occasion d'un exercice ou d'une activité, que les problèmes ont émergé ou vont émerger ; ou bien, il peut avoir un sens en référence à des pratiques extra-scolaires parce que l'on a été placé ou que l'on se place, dans*

*son environnement familial, social ou économique, en face de questions qu'un savoir nouveau va contribuer à résoudre.*

Meirieu, 1990, pp. 183-184

Toute activité devrait être orientée vers une fin et cette fin reste souvent improbable, invisible, inconnue de l'apprenant. Comme enseignant et comme formateur d'enseignants, si souvent, nous avons été confronté au récurrent « Oui, mais... M'sieu... ça sert à quoi x ? » ; x peut être un exercice de drill, les fonctions du 2<sup>e</sup> degré, l'accord des participes passés, le langage html, les composantes de la lithosphère ou... la pédagogie générale !

La conceptualisation du « rapport au savoir » est relativement récente et sur la base de ces différentes approches, nous proposons de le définir comme étant *la relation subjective et personnelle, produit et processus, qu'un individu vit et entretient avec des contenus de connaissances et avec l'apprentissage en tant que tel*. La dimension individuelle et essentiellement inconsciente de cette relation avec des contenus et l'apprentissage est essentielle ; pour notre recherche, elle est un levier important, tant pour mieux aborder les conceptions de l'apprentissage, les postures d'un futur enseignant, que dans la gestion même de ces différents rapports au savoir, gestion ne pouvant s'intégrer que dans une prise en compte plus globale de l'hétérogénéité.

Notre définition, inspirée de différentes sources (Charlot (1999), Charlier (1998), Jellab (2006), par exemple) permet d'interroger le rapport des apprenants en enseignement avec les savoirs enseignés et apprenants. Ces approches différentes du *rapport au savoir et à l'école* ne manquent pas de souligner l'importance de ce concept et son aspect transdisciplinaire ; relevant autant de l'individu que du collectif, il semble également être multiscalaire. Il souligne de façon essentielle la nécessité de la prise en compte de ces perceptions différentes chez les apprenants, de tous niveaux et, par là, la confirmation de l'importance de la gestion de l'hétérogénéité.

Centrée plutôt sur les adolescents, la recherche propose cependant quelques ouvertures du côté des apprenants de l'enseignement : Terrisse (2007) sur les enseignants d'EPS, Jellab (2006) sur les professeurs stagiaires. Beaucher, en 2010, reprenant Dauvisis travaillant sur la formation des enseignants à partir de Charlot (1999), identifie trois types de rapports au savoir chez des enseignants en formation continue en France : « *instrumental, professionnel et esthétique* » :

*Le type instrumental indique que le savoir est directement mis en opposition avec le « faire » et s'articule autour du contraste « théorie/pratique. (...) Le type professionnel suppose que le savoir est un outil permettant de changer un aspect de sa pratique professionnelle. Enfin, le type esthétique signale que le savoir est désirable pour lui-même, pour la culture qu'il apporte.*

op. cit. p.68

L'ensemble permet surtout de relever l'importance des modifications dans la motivation à devenir enseignant ; si l'on a pu longtemps parler de « vocation » enseignante, les recherches tendent

à démontrer que l'attachement à des valeurs ou des grands principes symboliques (la « *raison* », la « *culture* ») disparaît au profit d'une dynamique de projet incluant son propre développement personnel au travers du métier choisi (voir Jellab, 2006, pp. 59 et suivantes). C'est ainsi que nous sommes très attentifs aux spécificités de l'enseignement à des adultes telles que les met en évidence Knowles (1990 et 2005).

#### 2.1.5. Les six leviers de Knowles

Plus encore du fait qu'il s'agit de futurs enseignants, les apprenants concernés ici ont tous un long – voire lourd – passé d'étudiant derrière eux et la tentation est grande dès leur entrée en formation de les considérer comme des spécialistes de l'apprentissage du fait de leur réussite universitaire. Eux-mêmes se considèrent, pour une bonne partie d'entre eux, comme étant déjà des spécialistes de l'enseignement : on peut imaginer, finalement, ne faire jamais qu'enseigner comme on a été soi-même enseigné ; puisque cela a « fonctionné » avec nous, il n'y a pas de raison que cela ne fonctionne pas avec nos futurs élèves. On peut reconnaître ici un trait souligné par de nombreuses études évoquées par Crahay et al. (2010) :

*Selon plusieurs recherches (...), les futurs enseignants manifestent dès l'entrée en formation une grande confiance dans leur capacité à enseigner. Selon Richardson (1996), ce résultat serait flagrant, à la fois à travers les nations et à travers le temps, c'est-à-dire à partir des années cinquante jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix. Weinstein (1988) parle à ce sujet d'un « optimisme ir-réaliste ». Les étudiants sous-estiment largement la complexité du métier. Jensen (1998) se demande dans quelle mesure cet optimisme est susceptible de les amener à un investissement minimal dans la formation.*

op. cit., p.97

C'est ainsi qu'en insérant au cœur de la formation la gestion de l'hétérogénéité et des éléments spécifiques de la pédagogie pour adultes, nous cherchons à modifier ces conceptions. En reprenant Knowles (2005), nous utilisons comme leviers les six éléments suivants :

1. *Le rôle de l'expérience* : dès leur entrée en formation, nous soulignons et valorisons les expériences vécues par les étudiants, dans le domaine de l'enseignement ou non. Il semble en effet essentiel d'utiliser comme leviers d'apprentissage ces expériences vécues, au travers de partages vécus en cours, d'insertion d'éléments issus de la pratique de nos étudiants directement dans nos apports théoriques, par exemple.

2. *La motivation* et 3. *L'engagement à apprendre* : ainsi qu'il a été souligné, en particulier par Knowles (1990 et 2005), les adultes sont bien plus sensibles à la motivation intrinsèque qu'aux pressions externes motivationnelles. Le fait de se croire déjà compétent avant même le début de la formation n'incite guère à la motivation... De plus, une grande part du cadre institutionnel de cette formation va agir contre cette motivation (peu de modularisation de la formation ; charge

de travail importante ; multiplicité des lieux de formation ; présence obligatoire aux cours universitaires...). Il est donc essentiel, en tant que formateur, de parvenir à agir de façon à offrir des espaces de liberté et de choix, de véritables lieux dans lesquels l'étudiant s'engage par lui-même dans ses apprentissages<sup>1</sup>. Ceci peut se faire au travers de travaux facultatifs, de dépôts de questions en-dehors des cours ou d'un carnet de bord dont les contraintes sont suffisamment larges pour que l'étudiant puisse y construire un « espèce d'espace » qui lui appartient en propre.

4. *Le besoin de savoir* : directement lié au point précédent, il nous semble essentiel de ne pas dévoluer entièrement cet aspect à l'étudiant. A celui qui n'a pas soif d'apprendre, on peut répondre que c'est ainsi et qu'on ne peut le forcer à boire... Mais nous y préférons une posture enseignante qui va chercher à « assoiffer » le besoin de savoir de l'étudiant : par l'échange de pratiques, par la confrontation à des situations déstabilisantes vécues en cours, par une régulière émergence des représentations mentales individuelles, souvent contradictoires entre étudiants, l'ambition est de provoquer ce besoin de savoir et plus encore, de mieux comprendre, quels mécanismes le provoquent. L'approche (socio-)constructiviste est aussi fréquemment mobilisée afin de provoquer des conflits cognitifs chez nos étudiants visant à ébranler leurs croyances et représentations.

5. *L'orientation à apprendre* : ici aussi, le rôle du formateur est essentiel, en particulier dans les cours donnés à l'Université. S'il est aisé pour un enseignant-formateur en école d'orienter son enseignement pratique vers les besoins des stagiaires, le formateur universitaire peut également permettre à son enseignement, quelque théorique qu'il soit, d'être construit en fonction des compétences professionnelles visées<sup>2</sup>. Même s'ils ne sont pas convaincus à la base de la nécessité d'une formation pour devenir enseignant, les étudiants sont clairement orientés dans une perspective d'apprentissage visant à se construire en tant que professionnel et l'ensemble des modules de formation peuvent y tendre, moyennant une approche de cours intégrant les savoirs apprenants et enseignants (voir 2.3).

6. *La conscience de soi* : au risque de déstabiliser, provisoirement, certains étudiants trop habitués à un cadre scolaire et universitaire permettant l'anonymat et l'absence complète de subjectivité, il semble essentiel de développer un environnement de formation permettant l'expression de soi et la conscientisation de sa personne en tant qu'enseignant. L'adulte apprenant (s'est) affranchi des autorités exercées sur lui de façon externe pour s'engager dans un processus de formation personnelle dans lequel l'estime de soi et l'identité jouent un rôle essentiel. L'ambition de former des « praticiens réflexifs » ne peut être détachée de cette volonté d'offrir

---

<sup>1</sup> Voir aussi – et peut-être surtout – le remarquable et toujours actuel ouvrage de Carl Rogers (1971) *Liberté pour apprendre*, ouvrage qui nous est une source constante d'actions, de réflexions et d'analyses pour notre pratique.

<sup>2</sup> Voir Annexe 1.2.



des espaces visant à développer cette conscience de soi ; la prise en compte des préconnaissances et des représentations mentales initiales, avant d'aborder tout nouveau contenu de savoir, cherche à jouer ce rôle.

Ces six leviers développés par Knowles (2005) sont pour nous la confirmation du rôle essentiel de la gestion de l'hétérogénéité en formation d'enseignants, même si le cadre universitaire, le nombre d'étudiants ou d'autres obstacles semblent rendre peu aisée la tâche. Contrairement à ce que pourraient laisser croire les degrés de maturité et de capacités d'apprentissage des étudiants-stagiaires en formation, le changement de paradigme enseigner – apprendre que nous proposons ci-après (voir 2.3.2) semble encore plus essentiel dans cette formation d'enseignants. En leur proposant des réponses adaptées, l'enseignant saura éveiller les apprentissages les plus prégnants chez les apprenants ; ce qui ne peut guère être offert par un enseignement transmissif uniquement.

Sans contredire l'ensemble des éléments évoqués jusqu'ici et pour conclure ce discours sur l'hétérogénéité, il est nécessaire de relever brièvement une dérive possible de la gestion de l'hétérogénéité, dérive qui réside en la stigmatisation, voire la discrimination des individus, en contradiction avec cette perspective égalitaire souhaitée par l'institution scolaire.

#### 2.1.6. Droit à la différence et devoir d'égalité

A la suite d'Astolfi (1992, pp.189-191), l'idée de pouvoir dresser le « profil » de chaque élève, ce qui garantirait une meilleure efficacité pour nos actions, paraît entièrement irréalisable et hors de propos. On ne peut ni prendre en compte, ni identifier, simplement, l'ensemble de la personnalité d'un étudiant. Cela implique d'effectuer des choix et d'en rester, humblement, à un niveau local en sélectionnant quel aspect est le plus directement concerné. De plus, il faut garder à l'esprit la « double contrainte » qui s'impose : veiller à pas pénaliser un élève dont le mode d'apprentissage est éloigné de celui de l'enseignant, et, dans le même temps, ne pas enfermer l'élève dans son propre système. Il y a, ici, deux façons d'empêcher une personne d'évoluer : lui proposer un environnement « trop bien adapté » qui ne lui donne pas l'occasion de se remettre en question, ou lui présenter un but et des moyens tellement différents de ses possibilités immédiates que cela le dissuade d'entreprendre.

Ainsi que le souligne Meirieu :

*Il faut donc, tout à la fois, faire droit à la considération de l'élève comme personne et, simultanément, se méfier de ne pas engluier notre attention à son égard dans une sorte de considération lénifiante qui risque de produire, sous prétexte du droit à la différence et du respect de chacun, une rétention de l'enfant dans des déterminismes qui lui échappent.*

Meirieu, Dictionnaire en ligne, article « personne » ; [en ligne] à [www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm); dernière consultation : 20 mars 2014.

Sous prétexte de gestion de l'hétérogénéité, l'enseignant va mettre en évidence les différences, notamment les faiblesses des élèves, leurs manques (par exemple la non-maîtrise de prérequis en début de séquence), leurs particularismes. Ce faisant, le risque est présent de stigmatiser l'élève, de l'enfermer en un cadre par trop restrictif ne lui offrant pas la liberté nécessaire pour ses apprentissages. Nous nous permettons de reprendre ici, sans les commenter, les six « alertes » énoncées par Meirieu (id.)

*Alerte n°1 : Ignorer la personne à l'école, c'est, parfois, lui donner une chance pour repartir à zéro et se dégager des déterminismes qui l'enserrent...*

*Alerte n°2 : Etre attentif à la personne, c'est parfois enfermer l'élève dans des catégories psychologiques, chercher absolument à expliquer ses actes au lieu d'interpeller sa liberté.*

*Alerte n° 3 : Une pédagogie différenciée qui prétendrait donner exactement à chacun, à chaque instant, ce dont il a besoin, en s'appuyant sur une analyse exacte de sa personnalité serait plus proche du dressage que de l'éducation...*

*Alerte n°4 : Respecter la personne de l'élève, c'est d'abord être rigoureux avec lui dans la présentation des savoirs et l'organisation des situations d'apprentissage.*

*Alerte n°5 : Une trop grande insistance sur la dimension interpersonnelle en pédagogie peut dégénérer dans une relation duelle infernale de fascination / répulsion.*

*Alerte n°6 : A trop personnaliser la relation, le maître oublie qu'il n'est qu'un médiateur et ne permet pas toujours à l'élève d'accéder à l'autonomie.*

Id.

Zakhartchouk (2001) distingue bien « différences » et « inégalités » et, si les premières peuvent être à l'origine des secondes, elles sont d'abord considérées comme des richesses possibles à l'intérieur d'une classe. Sans les hiérarchiser, il est possible de s'y appuyer pour faciliter les apprentissages des élèves. Cependant, la diversité des individus et le respect des différences ne peuvent sombrer en un éloge lénifiant de l'individualisation, impossible à vivre pour l'enseignant en classe et contre-productive dans la perspective de l'insertion sociale des personnes.

Les impératifs sociaux et institutionnels ne peuvent être omis et laissés au second plan ; l'enseignant ne saurait transiger sur les objectifs d'apprentissage ou sur les objets d'études des curricula officiels sous prétexte de prise en charge des différences, pour ne prendre que cet exemple, car ici aussi le risque est de créer des inégalités plutôt que de lutter contre elles.

#### **2.1.7. Conséquences pour cette recherche**

Ce cadre théorique conceptuel, éthique et pragmatique de la gestion de l'hétérogénéité conduit à proposer une première sous-question de notre recherche et des corollaires possibles, formulés

sous une forme large qui trouveront précisions et expressions finales dans le cadre des questionnaires et entretiens à mener dans la phase de recueil des données.

**Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ?**

- Quelles sont les raisons perçues, par les étudiants en entrant en formation d'enseignants, incitant à la prise en compte de l'hétérogénéité ?
- Quels dispositifs mis en œuvre par le formateur durant la formation modifient les représentations des étudiants quant à la prise en compte de l'hétérogénéité ?
- Quels sont leurs propres rapports au savoir et à l'école, en début et en fin de formation, et comment perçoivent-ils ceux de leurs élèves ?
- Quelles pratiques enseignantes de gestion de l'hétérogénéité leur sont connues et mettent-ils en œuvre, en fin de formation et à l'entrée en profession ?
- ...

Nous intéressant également au produit de notre enseignement et à la mise en œuvre de la gestion de l'hétérogénéité auprès de leurs élèves par les futurs enseignants, nous soulevons également une autre sous-question de recherche liée à la prise en compte des différences et proposons également quelques corollaires :

**Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession, dans les choix pédagogiques (objectifs, gestion de classe) et les conditions d'apprentissage proposées (environnement, ressources...) ?**

- Quels dispositifs et quels outils d'enseignement et d'apprentissage sont identifiés et mis en œuvre par les enseignants à leur entrée en formation ?
- Quelles sont leurs représentations et opinions quant à la gestion de l'hétérogénéité, durant leur formation et lors de leur entrée en profession ?
- ...

## 2.2. Des conceptions de l'apprentissage

### 2.2.1. Fondements de la problématique

Si tout le monde s'accorde pour reconnaître, avec Mante, qu'« *apprendre est un long processus* »<sup>1</sup>, les éléments constitutifs des conceptions de l'apprentissage ont été l'objet de nombreuses recherches dont nous retenons ici Säljö (1979), Marton et Säljö (1984), Biggs et Moore (1993), Entwistle (1988), Romainville (1993) et Charlier (1998).

---

<sup>1</sup> Citation orale, entendue lors de nombreuses actions de formation vécues avec M. Mante.

Dans une première approche, Marton et Säljö (1984) ont identifié cinq catégories de conception de l'apprentissage<sup>1</sup> : 1. *Accroissement quantitatif de connaissances* ; 2. *Mémorisation* ; 3. *Acquisition de faits et méthodes* ; 4. *Abstraction de la signification* et 5. *Processus d'interprétation de la réalité*. Par la suite, Marton, Hounsell et Entwistle (1993) vont ajouter une sixième catégorie, 6. *Changer comme personne*, qui souligne plus encore ce continuum allant de la simple accumulation passive (1.) à une véritable reconstruction personnelle de la connaissance (5.), en prolongeant cette dernière vers la transformation de la personne elle-même (6.).

En formation d'enseignants, il semble essentiel d'évoquer ces catégories et, surtout, de permettre aux étudiants de conscientiser leurs propres conceptions de l'apprentissage, tant pour enrichir leur futur travail d'enseignant que, simplement, pour accompagner au mieux leur apprentissage de l'enseignement. La tâche d'enseignement sera rendue sans doute plus complexe, car il est facile d'enseigner en étant convaincu que tous les apprenants possèdent la même conception que soi de l'apprentissage, mais cette complexification ne peut qu'être enrichissante et permettre à l'enseignant de diversifier sa pratique, son discours et son regard réflexif.

Entwistle et Peterson (2004) sont, pour nous, un deuxième support de notre réflexion, lorsqu'ils explorent et étendent, à la suite d'autres chercheurs, le modèle proposé par Perry (1970) sur l'évolution des conceptions des étudiants sur l'apprentissage au fil de leurs expériences.

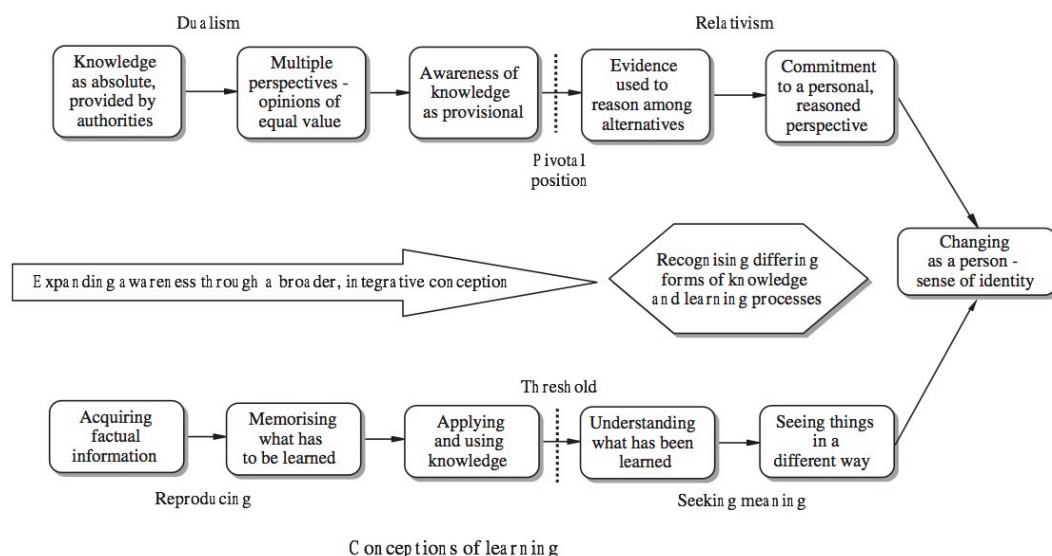


Figure 8 : Comparison between categories describing conceptions of knowledge and of learning.  
(Entwistle et Peterson, 2004, p.409)

Sans entrer dans le détail de ces différentes étapes (fig.8, ci-dessus), on peut souligner l'idée qu'un véritable apprentissage peut modifier la personne en tant que telle, dans ses représenta-

<sup>1</sup> Pour plus de détails, voir, par exemple, Romainville (1993, pp.48-49) ou Charlier (1998, pp.34 à 36).

tions et son identité propres. Dès lors, la prise en compte de ces différentes conceptions de l'apprentissage – et, surtout, de leurs possibles modifications – est importante pour de futurs enseignants qui sauront en profiter pour viser un apprentissage durable chez leurs élèves.

Ce schéma pourrait encore inclure les croyances épistémologiques des étudiants, prenant en compte le fait, avéré par la recherche, qu'il existe des différences marquées entre individus considérant la connaissance comme rationnelle et objective et ceux la percevant comme intuitive et personnelle (Entwistle et Peterson, 2004, p.410). Sans que nous ne le développons ici, il paraît essentiel d'associer ces éléments à une posture d'enseignement cohérente et s'appuyant sur une connaissance approfondie de ces conceptions de la connaissance et de l'apprentissage.

Dans ce même article, Entwistle et Peterson identifient différentes « *approches de l'apprentissage* » (« *approaches of learning* » ; tab.3, ci-dessous) ; sur la base des travaux de Craik et Kockhart qui relevaient deux niveaux de traitement de l'information – « *surface* » et « *deep* » -, ils complètent cette distinction par une approche nommée « *strategic* ».

Tableau 3 : Defining features of approaches to learning and studying  
(Entwistle et Peterson, 2004, p.415)

<b>Deep approach</b>	<i>Seeking meaning</i>
<i>Intention</i> —to understand ideas for yourself	
<i>Holist process, looking at the broad picture</i>	
Relating ideas to previous knowledge and experience	
Looking for patterns and underlying principles	
<i>Serialist process, being cautious and logical</i>	
Checking evidence and relating it to conclusions	
Examining logic and argument cautiously and critically	
Monitoring understanding as learning progresses	
Engaging with ideas and enjoying intellectual challenge	
<b>Surface approach</b>	<i>Reproducing content</i>
<i>Intention</i> —to cope with course requirements	
Treating the course as unrelated bits of knowledge	
Routinely memorising facts and carrying out procedures	
Focusing narrowly on the minimum syllabus requirements	
Seeing little value or meaning in either the course or the tasks set	
Studying without reflecting on either purpose or strategy	
Feeling undue pressure and anxiety about work	
<b>Strategic approach</b>	<i>Putting effort into organised studying</i>
<i>Intention</i> —to do well in the course and/or achieve personal goals	
<i>Self-regulation of studying</i>	
Organising studying thoughtfully	
Managing time and effort effectively	
Forcing oneself to concentrate on work	
<i>Awareness of learning in its context</i>	
Being alert to assessment requirements and criteria	
Monitoring the effectiveness of ways of studying	
Feeling responsibility to self, or others, for trying hard consistently	

Par l'*Approche en profondeur*, les apprenants visent une assimilation des contenus : leur motivation est intrinsèque, ils ou elles cherchent à comprendre les contenus dans leurs contextes. Dans l'*Approche en surface*, les apprenants visent la reproduction des contenus enseignés, leur assimilation de ces contenus reste superficielle, leur motivation est extrinsèque et orientée vers les exigences du plan d'études. Enfin, en *Approche stratégique*, les apprenants sont motivés par la perspective de réussir, non par l'intérêt pour les contenus (motivation extrinsèque) ; la possibilité de gérer et d'organiser soi-même son apprentissage joue un rôle important pour ce groupe.

Il nous semble important de souligner ici que l'environnement offert par le formateur aura une influence sur le type d'approche des apprenants ; même si ces derniers conservent toute leur liberté d'apprendre, le mode d'enseignement favorisera plus ou moins l'une ou l'autre des approches proposées par Entwistle et Peterson.

Notre cadre se veut restreint et ne peut intégrer d'autres éléments tels que la motivation, les stratégies d'apprentissage, les émotions ou l'autorégulation qui pourraient être également sources d'informations. S'interroger sur les raisons pour lesquelles ces personnes ont choisi de devenir enseignants serait également un angle d'observation intéressant. Les travaux de Charlier (1998) sur les conceptions des enseignants ou de Lameul (2006) permettent d'enrichir notre propos en évoquant les conceptions de l'enseignement en lien avec la posture professionnelle identifiée par nos futurs enseignants. L'importance d'être reconnu dans sa façon d'apprendre offre sans aucun doute une entrée dans la construction de la posture d'enseignement.

Nous faisons l'hypothèse que les conceptions de l'apprentissage sont fortement liées à l'image de soi en tant qu'enseignant : simple passeur de savoir, consommateur passif du savoir savant, transmetteur du savoir à enseigner auprès d'élèves eux-mêmes consommateurs, ou véritable créateur de dispositifs d'apprentissage, metteur en images et en œuvre d'un savoir de compétences visant à modifier leurs élèves en tant que personnes, et se transformant lui-même. Les trois approches proposées par Entwistle et Peterson (tab.3, page précédente) et les changements éventuels des étudiants seront ainsi mis en relation avec les postures d'enseignement dans notre analyse des résultats de la recherche. Tardif et Lessard (1999), en s'inspirant de Marx, soulignaient cette dimension spécifique de l'activité de l'enseignant :

*(...) Marx a montré que le processus du travail transforme dialectiquement, non seulement l'objet, mais également le travailleur, ainsi que les conditions de travail. Travailler (...), c'est aussi se transformer soi-même dans et par le travail (...). Mais cette vision devient difficilement applicable lorsque autrui n'est plus l'autre travailleur situé à côté, mais l'objet même du travail. La présence d'autrui face au travailleur induit d'entrée de jeu un nouveau mode de relation du travailleur à son objet : l'interaction humaine.*

Tardif et Lessard, 1999, pp.16-17

### 2.2.2. Un modèle de l'apprentissage de l'enseignement

Par la reprise d'Entwistle et Peterson (2004, p.415) dans nos propres cours, notre intention est de permettre à nos étudiants de prendre conscience de leur approche de l'apprentissage, en vue de dépasser les approches « stratégique » et « de surface ». La confrontation de l'étudiant à ce questionnement peut l'inciter à une approche en profondeur. En effet, nombre de recherches montrent combien l'approche d'apprentissage varie en fonction du contexte. L'approche choisie peut être considérée comme une façon de s'adapter aux cadres pédagogique et didactique proposés par le formateur, soit : le curriculum, les méthodes d'enseignement et celles d'évaluation (Entwistle et Peterson, 2004).

Qualité de l'enseignement, attention et soutien porté aux étudiants par l'enseignant sont également d'autres facteurs importants favorisant l'approche en profondeur. Enfin, le mode d'évaluation et la façon d'être notés jouent également un rôle dans l'approche des étudiants : une évaluation portant sur les connaissances ou l'angoisse liée à la performance examinée favoriseront plutôt une approche en surface, de même si l'étudiant a l'impression que la charge de travail demandée est trop élevée (voir à ce propos, entre autres, Jorro, 2000).

Nous nous plaçons dans un modèle d'apprentissage de l'enseignement au cœur duquel les conceptions de l'apprentissage sont prégnantes ; nous rejoignons ici Charlier :

*Ainsi, la conception que les enseignants ont de leur propre apprentissage de l'enseignement déterminerait leurs processus cognitifs, c'est-à-dire les processus d'abstraction, de comparaison, d'analyse et d'évaluation qui opèrent sur une variété de connaissances (...) pour créer des connaissances pratiques.*

Charlier, 1998, p.61

En étudiant ces conceptions de l'apprentissage, il est possible de mieux comprendre comment peuvent s'articuler, chez les étudiants futurs enseignants, leurs différents savoirs. Le modèle de l'apprentissage de l'enseignement (fig.9, ci-dessous) proposé par Charlier nous permet de mettre au cœur de notre réflexion ces conceptions de l'apprentissage :

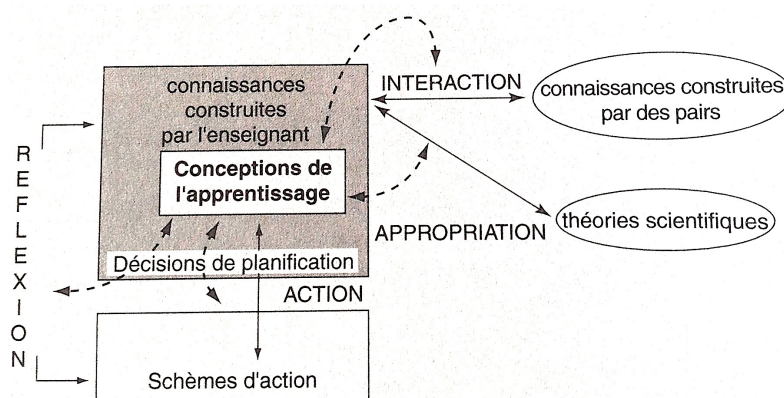


Figure 9 : Modèle de l'apprentissage de l'enseignement (Charlier, B., 1998, p.62)

En particulier, ce qui nous intéresse ici est de déterminer dans quelle mesure le changement de paradigme « enseignement – apprentissage », proposé dans le chapitre 2.3.2, et les quatre « savoirs apprenants » que nous y développerons, peuvent s'inscrire dans ce modèle. Chacun des éléments de ce modèle subit une modification importante dès lors que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage des étudiants :

- Les *théories scientifiques* à propos de l'apprentissage et de la gestion de l'hétérogénéité peuvent modifier sa propre conception de l'apprentissage, après appropriation par l'étudiant.
- En favorisant les interactions durant les cours en faculté et en adoptant un mode de travail (socio)constructiviste, les *connaissances construites par des pairs* vont naturellement se développer et prendre une importance accrue, tout en mettant à jour l'importance des différences entre étudiants.

Par ces interactions, apparaissent également et se résolvent des conflits sociocognitifs, si les conditions sont favorables : maîtrise des prérequis cognitifs et sociaux, climat social positif et non stigmatisant des opinions de chacun, décentration suffisante des participants, implication motivationnelle de ces derniers<sup>1</sup>. La sensibilisation à la problématique de l'hétérogénéité échappe ainsi au seul cadre théorique pour devenir une expérience vécue par l'apprenant de l'enseignement, ce qui ne devrait pas manquer d'agir sur ses approches et conceptions de l'apprentissage.

- Ces *conceptions de l'apprentissage* nécessitent donc d'être identifiées, dès l'entrée en formation, pour les conscientiser chez l'apprenant. Si elles peuvent être reconnues comme des connaissances (Raymond 1993, évoqué in Charlier, B., 1998, p.62), ces conceptions peuvent se donner à voir dans les représentations mentales individuelles, avec tout ce que cela recouvre d'inconscient et d'indicible.

C'est ici que le changement de paradigme intervient au plus fort et une part essentielle du travail du formateur d'enseignants réside en cette conscientisation des conceptions initiales en vue de proposer, sans imposer, différents paradigmes possibles.

En reprenant le modèle de l'apprentissage de l'enseignement de B. Charlier, nous pouvons illustrer notre propre démarche ambitionnant de permettre aux étudiants de vivre la gestion de l'hétérogénéité en vue de son appropriation et de son intégration dans la pratique enseignante et, simplement, dans la posture de l'enseignant (fig.10, page suivante).

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos le site de Daele A. : <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/conflit-sociocognitif/> ; en particulier : Daele A. (2010), *Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions*, [en ligne] à [http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100\\_adaele.pdf](http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf). Dernières consultations : 18 mars 2014.



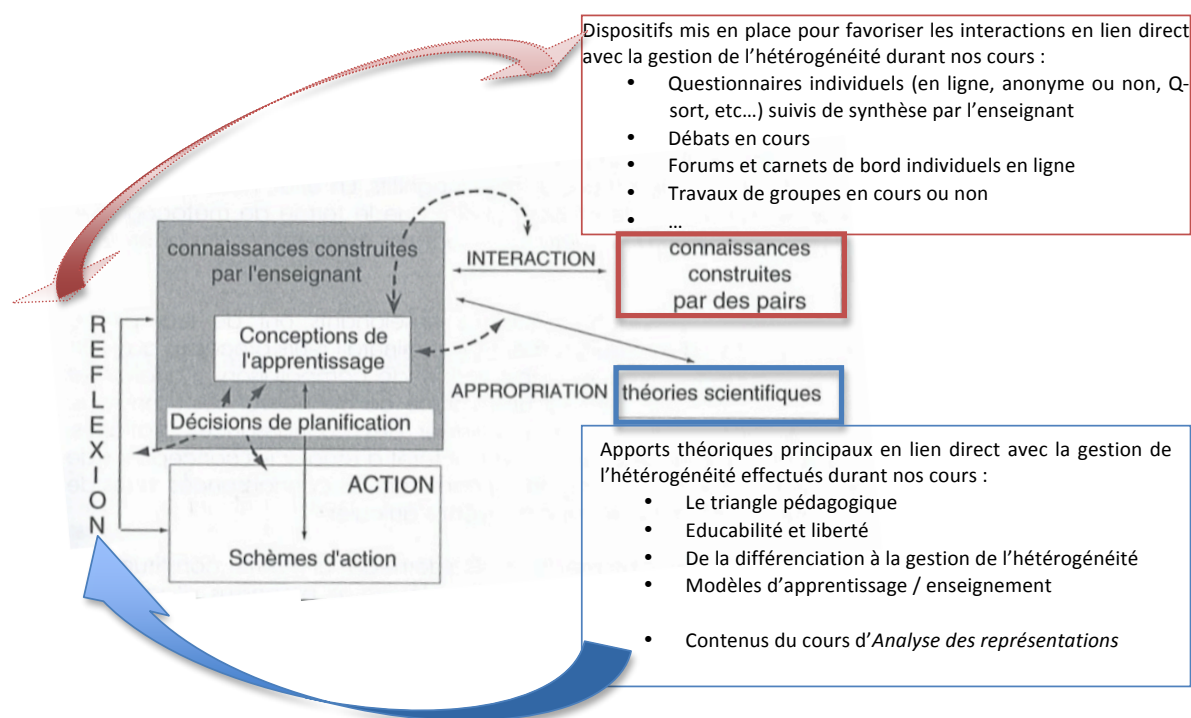


Figure 10 : Modèle de l'apprentissage de l'enseignement (Charlier, B., 1998, p.62) en lien avec la gestion de l'hétérogénéité

Durant les cours en auditoire, nous développons, en vue de leur appropriation, des apports théoriques (encadrés bleus)<sup>1</sup> en cherchant à les transmettre dans une double perspective : d'une part, celle d'une « théorie pratique » – au sens où nous l'avons développée précédemment – qui vise à favoriser le côté réflexif du futur enseignant (flèche bleue), et, d'autre part, la perspective d'une théorie à faire sienne, « à la Deleuze », à s'approprier, voire à se réapproprier.

Ces apports théoriques sont choisis dans la mesure où ils font sens pour une analyse réflexive de la pratique enseignante ; ils sont présentés, chacun, après avoir d'abord pris en compte les représentations initiales des étudiants sur les problématiques concernées ce au travers de questionnaires, Q-sorts et autres manières de faire émerger leurs conceptions.

La forme de ces mêmes cours vise à favoriser les interactions au travers de divers dispositifs (encadrés rouges) : travaux de groupes entre pairs<sup>2</sup> ; échanges en duos étudiant/enseignant<sup>3</sup> ; questionnaires individuels dont l'enseignant réalise une synthèse, puis anime un débat entre étudiants durant le cours ; forums en ligne, etc. Ces formes d'apprentissage de l'enseignement

<sup>1</sup> Voir Annexes 2 : plans et contenus des différents cours concernés.

<sup>2</sup> Par exemple, rédaction d'un article sur un penseur de la pédagogie entre la 3<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> semaine ; divers ateliers durant les cours

<sup>3</sup> Par exemple, travaux individuels avec feed-back de l'enseignant, travaux facultatifs ; lectures « pour aller plus loin »... De plus, est conduite, dans le cadre d'un cours-atelier que nous animons – *Analyse des représentations* –, une expérience de narration de savoirs ; elle demande à chaque étudiant, sur support en ligne consultable par l'enseignant, de décrire l'évolution de ses représentations mentales individuelles sur une période de quatre mois, située entre le 2<sup>e</sup> et le 6<sup>e</sup> mois de la formation. L'enseignant intervient régulièrement sous forme de questions ou de commentaires. Nous y reviendrons plus longuement au point 3.1.5 (2.), p.98.

sont destinées à susciter la réflexion, la confrontation, l'analyse et ainsi, l'évolution des représentations et des savoirs chez les individus (double flèche rouge). Cela permet la circulation des idées et des savoirs narratifs, au sens de Lyotard (1979a et 1979b), alors que le savoir scientifique est apporté par les exposés de l'enseignant et les lectures recommandées.

Les recherches sont nombreuses<sup>1</sup> sur les changements de conceptions, approches et croyances des enseignants, tant expérimentés qu'en formation et notre travail s'inscrit dans cet ensemble visant à mieux comprendre comment les différents environnements et acteurs de la formation d'enseignants – cours théoriques et stages ; formateurs et enseignants-formateurs – interagissent.

### 2.2.3. Conséquences pour cette recherche

Ces cadres théoriques sur les conceptions de l'apprentissage et le modèle de l'apprentissage de l'enseignement exploité ci-dessus nous conduisent à proposer une deuxième sous-question de recherche et des corollaires possibles :

#### **Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?**

- Quelles approches et conceptions de l'apprentissage peut-on identifier en début, puis en fin de formation ?
- Dans quelle mesure ces approches et conceptions offrent-elles un espace à la gestion de l'hétérogénéité ?
- ...

Les différentes conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants sont au centre de la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité ; en effet, tant que ces apprenants n'auront pas pris conscience de l'existence de ces différences, au cœur même du processus d'apprentissage, il sera difficile de les inviter à entrer dans ce véritable changement de paradigme.

### 2.3. Savoirs enseignants et savoirs apprenants

L'approche qui consiste à distinguer savoirs *théorique* et *pratique*, dans la profession enseignante comme en formation des enseignants, constitue un premier cadre d'analyse souvent présent, tant dans le sens commun que dans la littérature des sciences de l'éducation :

*Les [savoirs théoriques] comprennent les « savoirs disciplinaires et culturels » (relatifs au savoir à transmettre), les « savoirs pédagogiques et didactiques » (quant à la manière d'organiser les conditions des apprentissages et leur ges-*

---

<sup>1</sup> Voir Crahay et al. (2010).

*tion). Les [savoirs pratiques] comprennent le « savoir y faire » acquis sur le terrain.*

Paquay et al., 1996, p.16

Au-delà des interrogations sur les articulations entre ces deux types de savoirs, la complexité de la profession enseignante – et, par là, de la formation qui ambitionne de préparer un individu à cette profession – requiert des outils d'analyse et un cadre conceptuel approfondis et affinés. La description d'un « enseignant professionnel (réflexif) » est représentative de cette complexité :

*Un « enseignant-professionnel » est d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Mais en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière.*

Id., 4<sup>e</sup> de couverture

Nous commencerons par définir ce que sont les « savoirs enseignants » avant de proposer un regard innovant sur ces derniers, afin de mieux identifier l'importance de la prise en compte de la gestion de l'hétérogénéité en formation initiale.

### 2.3.1. Une typologie des savoirs enseignants

De nombreuses typologies des savoirs enseignants ont été produites par la recherche. Par exemple, Shulman reconnaît trois formes de connaissances – « *propositional knowledge, case knowledge and strategic knowledge (...) corresponding to the three major sources of knowledge about teaching : disciplined empirical or philosophical inquiry, practical experience, and moral or ethical reasoning* » (Shulman, 1986, pp.10-11) – tout en soulignant qu'il existe d'autres savoirs importants. En centrant la réflexion sur ces trois axes, le développement de la formation d'enseignants qu'il propose lui permet de conclure en reprenant la citation de G. B. Shaw sous la forme « *Those who can, do. Those who understand, teach.* » (id., p.14).

Van der Maren (1995), quant à lui, distingue cinq savoirs : *le savoir savant et le savoir appliqué* d'une part, *le savoir artisan et la praxis* d'autre part, et à leur intersection, *un savoir stratégique*. Bien connue, la typologie de Paquay et al. (1996, fig.11, page suivante) est particulièrement adaptée à la mise en évidence des multiples compétences dont doit faire preuve un enseignant.

A. et B. : Objectifs prioritaires de la composante

**EN ITALIQUE : TYPE DE SAVOIRS PRIORAIREMENT VISE PAR LA COMPOSANTE**



Figure 11 : Vers l'intégration de six paradigmes ?

(Carron et Spicher, inspiré de Paquay et al., 1996, p.15

et de <https://www.uclouvain.be/emeritatpaquay.html>, dernière consultation 21.02.2014)

La typologie des savoirs retenue dans le cadre de cette recherche est proposée par Altet (in Paquay et al., 1996) et constitue pour nous un cadre pertinent pour proposer un premier approfondissement de notre question de recherche. Le modèle d'Altet offre une rationalisation efficiente des savoirs liés à l'enseignement et permet leur analyse ; « savoirs » désigne ici, et dans l'ensemble de ce travail, en accord avec Gauthier et Tardif (id., p.221), « *uniquement les pensées, les idées, les jugements, les discours, les arguments qui obéissent à certaines exigences de la rationalité* », rationalité prise dans le sens de la « *capacité à « rendre raison » de ce que l'on fait* » (id.). L'enseignant devient alors celui qui comprend, celui qui répond à l'injonction de Shulmann :

*We reject Mr. Shaw and his calumny. With Aristotle we declare that the ultimate test of understanding rests on the ability to transform one's knowledge into teaching.*

Shulman, 1986, p.14

Plus encore, cette capacité à « *rendre raison de ce que l'on fait* » permet au praticien réflexif d'acquérir une dimension nouvelle dans la connaissance de soi et de sa pratique ; le but n'est pas de nier la part d'imprescriptible, d'ineffable, voire de déraisonnable, qui est inscrit en l'enseignant et en sa pratique, mais bien d'être capable, ou de se rendre capable au besoin, de mettre à jour et de conscientiser cette dernière, et, par la suite, de produire un discours rationnel sur celle-ci et d'ainsi pouvoir justifier les choix effectués.

Nous ne pensons pas qu'il soit possible, ni même souhaitable, de modifier entièrement une croyance ; entre autres, ceci signifierait qu'une croyance est meilleure qu'une autre ou que l'on pourrait être dogmatique dans le domaine de l'enseignement. Nous rejoignons ici Crahay et al. (2010) :

*Dans la plupart des études recensées ci-dessus, l'évolution des croyances est assimilée à un processus de substitution : au début de la formation, l'enseignant pensait A ; à la fin, il pense B. Cette façon de poser le problème a tout son sens dès lors que l'on est assuré que penser B est susceptible d'engendrer de meilleures pratiques qu'en pensant A. Mais il faut reconnaître qu'en éducation, nous sommes rarement dans ce cas de figure. Même parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, il est rare qu'il y ait unanimité de croyances.*

op. cit. p.172

Eviter tout dogmatisme est, éthiquement et déontologiquement, nécessaire ; l'objectif n'est jamais d'imposer un changement, mais de mettre un maximum d'éléments à disposition du futur enseignant pour lui permettre de connaître ses propres conceptions, de disposer de ses propres outils d'analyse et d'effectuer ses choix en pleine conscience ; lui offrir également les éléments de discours lui permettant de s'exprimer sur ses choix. En s'appuyant sur cette figure de *praticien réflexif*, la possibilité est offerte au futur enseignant de mettre en œuvre une pensée autonome et réflexive, tant dans les conceptions et approches de l'apprentissage que pour ce qui est des savoirs enseignants.

Altet (id., 1996) propose la typologie descriptive suivante des savoirs enseignants :

- **savoirs à enseigner** : savoirs savants ayant subi une transposition didactique (Chevallard, 1984) en vue d'être transmis aux élèves.
- **savoirs pour enseigner** : issus des recherches en sciences de l'éducation et en didactique, ces savoirs élaborés constituent un discours scientifique sur la pratique, en vue d'aider l'enseignant à développer sa propre réflexion sur l'apprendre et l'enseigner.
- **savoirs sur enseigner** : appelés aussi « savoirs pragmatiques » (Tardif, Gauthier et M'hamed, 1993), ces savoirs procéduraux sont issus d'une certaine formalisation de la pratique, transmise ou échangée par les enseignants eux-mêmes. Ces savoirs sont directement utilisables par les pairs.

- *savoirs de la pratique* : plus ou moins explicites et formalisés, ces éléments de connaissance, que nous nommerons également « savoirs d'expérience », sont issus directement de la pratique, en routinisation et consolidation de schèmes d'action, ce qui entraîne nécessairement leur très forte contextualisation.

Il est essentiel de souligner que les conceptions de l'apprentissage des enseignants jouent un rôle primordial dans leur perception de ces différents savoirs et dans leur construction, conscientes ou non. Ainsi, toute recherche portant sur ces savoirs nécessite l'identification de ces conceptions. Dans ce chapitre, nous évoquerons ces savoirs sur la base de ce qu'il nous a été donné de vivre dans le cadre de nos interventions en formations initiale et continue d'enseignants.

Les deux premiers types de savoirs sont, selon Altet, principalement issus de la recherche, même si la transposition didactique peut être produite par l'enseignant lui-même ; quant aux deux derniers types, l'enseignant en est le principal auteur, aidé parfois par ses pairs ou par des formateurs d'enseignants. Les travaux de Giddens (1987) ou de Wenger (1998), en particulier sur les communautés de pratiques, ont montré combien le passage d'une vision technocentrée à une vision anthropocentrée de la connaissance est productive : ces deux derniers types de savoirs enseignants, pour être efficaces et permettre des apprentissages collectifs et la construction de connaissances nouvelles, nécessitent des interactions répétées entre enseignants, une communication régulière, dénuée de jugements, en partage d'expériences offrant la possibilité de valider des éléments nouveaux en vue de les intégrer dans la pratique.

La production du discours sur le savoir à enseigner semble indissociable, pour nous, de l'intégration de savoirs pour enseigner ; dès lors que l'on vit un enseignement, le savoir expérientiel peut s'élaborer mais, pour être source d'apprentissages réels chez l'enseignant, il exige d'être formalisé, rationalisé, en collaboration avec d'autres enseignants réflexifs ou des formateurs d'enseignants. Tardif et Lessard (1999), s'inspirant de Giddens (1987) soulignent que le « *sens se vérifie* » en quelque sorte dans le « discours » (*verbal ou mental*) qu'il [l'enseignant] tient ou peut tenir au besoin sur ses activités. » (op. cit. p.397)

Lors de nos interventions en formation continue, il nous a été possible d'observer que le quatrième savoir décrit par Altet est bien présent, voire totalement envahissant : les enseignants que nous avons eu l'occasion de rencontrer se révélaient, très majoritairement, fort peu producteurs de « savoir sur l'enseigner », restant à un stade de formalisation très intuitif et primaire dans leur « savoir de la pratique » et n'étant guère demandeurs d'outils qui auraient permis une construction plus élaborée de leur savoir pragmatique. Les deux premiers types de savoirs, issus du travail de recherches récentes, et que nous présentions pourtant après les avoir « transposés

pragmatiquement » (Perrenoud, 2004), n'étaient guère pris en compte, à peine entendus et très rarement intégrés dans la pratique suivant la formation continue.

Les raisons sont connues et les difficultés de l'enseignant à modifier ses pratiques ont été analysées et expliquées par de nombreux chercheurs (Perrenoud, 1999 et Périsset Bagnoud, 2002, par exemple). Cet attachement à certaines pratiques est également fortement lié aux croyances de l'individu qui, selon Crahay et al. (2010, p.91), possèdent quatre fonctions : *donner un sens aux actions, identitaire, normative et justificatrice*. L'ensemble des savoirs, des représentations et des croyances d'un enseignant se sont construits peu à peu, au long de sa carrière, et lui ont permis de développer une vision du monde scolaire et des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pragmatiques et solides, et aussi normatives :

*Les représentations ou croyances des enseignants remplissent une fonction que l'on peut qualifier de normative dans la mesure où il leur arrive de jouer un rôle d'orientation, de guide des comportements, des actions et des pratiques. Le plus souvent mise en avant dans les discours psychopédagogiques, cette fonction suppose que l'on attribue une valeur prescriptive aux croyances.*

Crahay et al., 2010, p.90

Sans vouloir pervertir, ni résumer outrageusement ces nombreux travaux qui nous ont inspiré et formé, l'intervention d'une enseignante, lors d'un module de formation continue, offre un regard très clair sur la situation réelle : « *Moi, j'ai réussi mes études sans que mes profs utilisent tous ces « trucs » didactiques ou informatiques ; je ne vois pas pourquoi je devrais faire différemment.* ». Les héritiers d'une certaine praxis n'ont donc guère besoin des travaux des chercheurs, ni même d'être réflexifs – production personnelle d'un savoir sur l'enseigner. Une modification dans cette posture est exigeante et remet profondément en cause l'enseignant ; il s'agit en fait d'un véritable changement de paradigme qui peut être soutenu, voire suscité, par un regard nouveau sur l'enseigner et l'apprendre, ce dès l'entrée en formation.

### 2.3.2. Vers un changement de paradigme

La formation initiale d'enseignants, à l'Université, offre, apparemment, le cadre idéal pour que les quatre savoirs de Altet (1996) puissent être convoqués conjointement et s'éclairer mutuellement. En effet, de par leur statut d'étudiants, ces personnes disposant au minimum d'un bachelier (DAES I) ou d'un master (DEEM), sont nécessairement confrontées aux deux premiers types de savoirs.

Confrontation parfois difficile pour ce qui concerne le « savoir à enseigner », car la transposition didactique entre le savoir longuement travaillé et appris durant le parcours académique est, souvent, bien éloigné du savoir à transmettre, même si les plans d'études sont censés apporter

un cadre aidant et directeur, si tant est que ces derniers sont pris en compte par les enseignants-formateurs et les didacticiens accompagnant la formation de ces étudiants.

Quant aux « savoirs pour enseigner », ils sont bien le cœur de leur formation imposant cours de pédagogie et de didactique générales, histoire de l'éducation, psychopédagogie et, en particulier, didactiques spécifiques pour chacune de leurs branches d'enseignement. Les formateurs universitaires, tout à la fois enseignants et chercheurs, présentent et proposent outils d'analyse et théories pratiques visant à aider le stagiaire - futur enseignant à mieux entrer en profession, tant dans la phase de préparation que dans celles d'action et de rétroaction.

Ces savoirs pluriels – *savoir-anticiper, savoir-agir, savoir-analyser* – sont autant d'outils théoriques à articuler et construire en formation initiale, en vue d'un développement continu, en autonomie et auto-apprentissage par l'enseignant, tout au long de sa vie professionnelle (Schön, 1994).

Du fait que ces étudiants sont, à raison du cinquième de leur temps hebdomadaire, en école, en tant que stagiaire accompagné d'un ou deux enseignants-formateurs, la rencontre avec les « savoirs sur enseigner » et des « savoirs de la pratique » se produit nécessairement.

Cette formation duale semble donc idéale mais, comme nous l'évoquions précédemment, les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à s'extraire des savoirs de la pratique rencontrés en stage et transmis par un enseignant-formateur, plus ou moins au fait des deux premiers types de savoirs et plus ou moins apte à formaliser et produire un « savoir sur enseigner ».

*C'est in fine l'idée d'un apprentissage « artisanal » du métier qui prédomine, et l'on saisit ainsi l'ambivalence exprimée à l'égard de la culture pédagogique identifiée au savoir livresque.*

Jellab, 2006, p.131

Le caractère double de la formation, au lieu de fonctionner conjointement, semble être une mise en parallèle des différents savoirs : d'une part ceux rencontrés à l'Université et d'autre part ceux issus de la pratique. Ce parallélisme ne permet qu'insuffisamment la réunion de ces quatre savoirs qui, pourtant, s'inscrivent naturellement dans la démarche vécue en tant qu'enseignant.

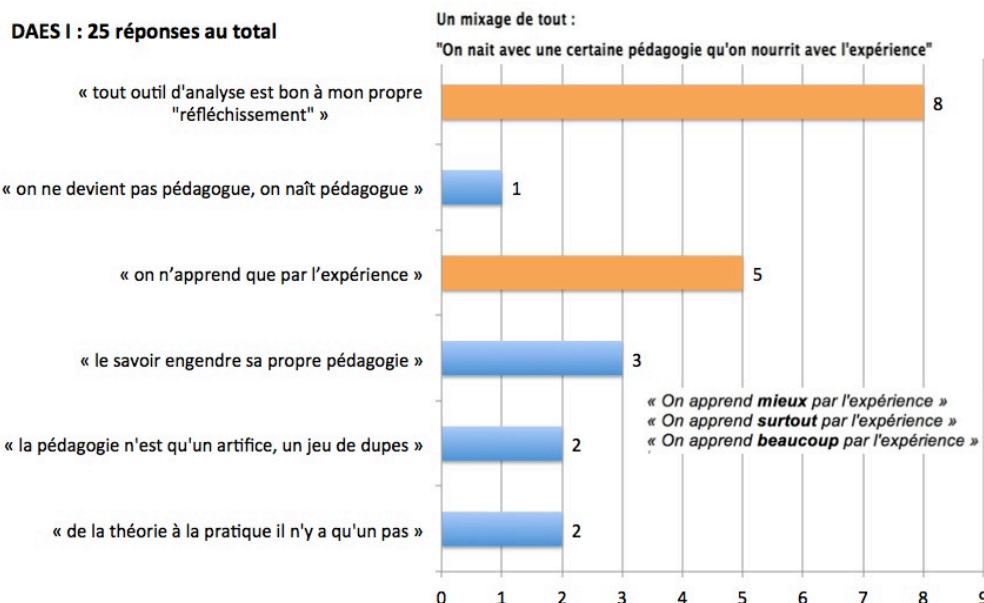
Un item d'un questionnaire<sup>1</sup> que les étudiants sont invités à compléter en début d'année après le premier cours de Pédagogie générale donne des résultats contrastés (graph.1 et 2, page suivante). Les propositions de positionnement initial face à la formation théorique sont inspirées de Pelpel (1993) et offrent, dans leurs résultats, une part importante à l'apprentissage sur le terrain : « *on n'apprend que par l'expérience* », voire à un certain côté inné « *on ne devient pas*

---

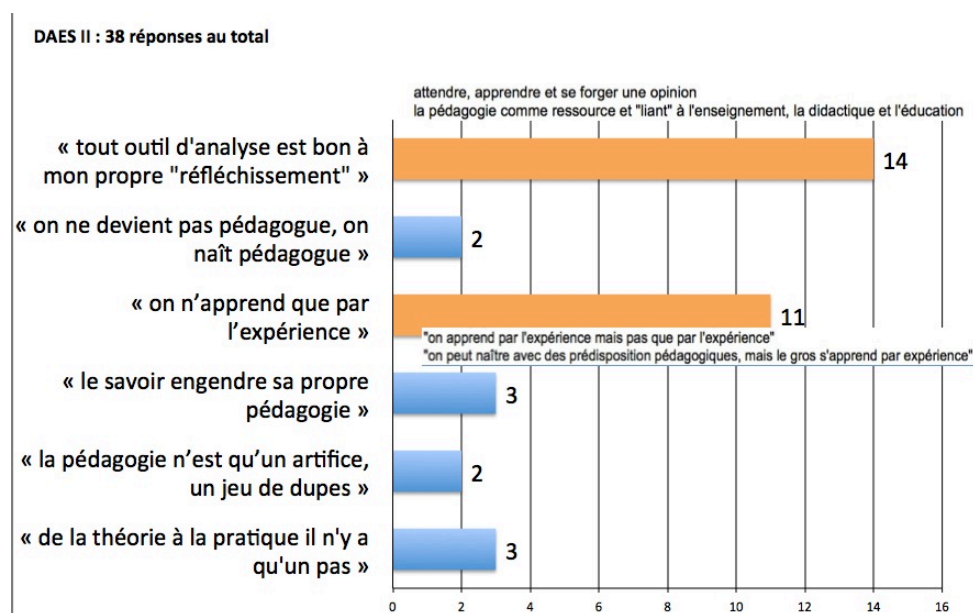
<sup>1</sup> Question posée : *Laquelle de ces propositions illustre le mieux votre position actuelle face à cette formation d'enseignants ?*



*pédagogue, on naît pédagogue* » ou issu directement du savoir académique *« le savoir engendre sa propre pédagogie »* (en tout 13/25 pour le DAES I et 20/38 pour le DEEM<sup>1</sup>) :



Graphique 1 : Position initiale face à la formation théorique (DAES I) – Sept. 2012



Graphique 2 : id. pour les étudiants DEEM (Cours de Pédagogie générale – Sept. 2012)

Face à ce constat, peut s'imposer alors, en formation d'enseignants, un questionnement issu des savoirs enseignants qui permet de révéler une problématique centrale, et évidente, mais d'une puissance certaine dans l'acte d'enseigner : la prise en compte de l'apprentissage et un basculement consenti dans sa direction.

<sup>1</sup> On peut supposer que le premier cours où nous insistons sur le développement d'un « praticien réflexif » influence les réponses des participants. A noter, dans le graphique, l'ancienne dénomination du DEEM : DAES II.

*Dans la logique du paradigme de l'enseignement, les apprentissages réalisés par les élèves découlent « forcément » des pratiques d'enseignement et il s'agit essentiellement d'adapter les pratiques en question pour soutenir d'une manière plus adéquate l'évolution des élèves et atteindre les buts fixés. L'apprentissage est alors subordonné à l'enseignement.*

*En ce qui concerne le paradigme de l'apprentissage, l'enseignement se retrouve en relation de subordination par rapport à l'apprentissage. L'évolution des élèves, leurs connaissances antérieures, leurs caractéristiques personnelles et leur trajectoire en apprentissage indiquent les pratiques d'enseignement les plus appropriées ainsi que leurs orientations.*

Tardif, 2001, p.4

Si l'on accepte ce changement de paradigme « enseigner – apprendre », la réflexion sur notre pratique peut basculer – tout en s'enrichissant – et se poser en termes d'« apprentissage des élèves » et non plus en termes initiaux de « production de l'enseignant ». Les quatre savoirs enseignants acquièrent dès lors une dimension inédite : ce passage de l'enseigner à l'apprendre impose la primauté de *nouveaux* savoirs qui permettent à l'enseignant de réinterroger sa pratique. Il s'agit des « savoirs sur l'apprentissage », tels que nous nous proposons de les définir.

### 2.3.3. Les savoirs sur l'apprentissage

Sur la base d'un article intitulé « *It Ain't Necessarily So* » : *Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures* » de Marilla Svinicki (1985), professeure à l'Université du Texas, St-Onge (1996) a mis en évidence certains postulats de l'enseignant lorsqu'il construit son cours et/ou qu'il le donne, mais aussi combien ces postulats peuvent être des filtres d'interprétation dans la rétroaction ainsi que dans l'évaluation des étudiants. Ces huit postulats, tous directement centrés sur l'enseignant, sont évidemment réinterrogés par St-Onge qui propose ce véritable changement de paradigme décrit ci-dessus par Tardif.

1. *La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves.*
2. *Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 min.*
3. *Les élèves apprennent en écoutant.*
4. *Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes.*
5. *Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés.*
6. *Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension.*
7. *Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.*
8. *Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent.*

Ces postulats nous confortent dans l'intention de formuler des « savoirs sur l'apprentissage » – et donc sur l'apprenant – en miroir des quatre « savoirs enseignants » de Altet (in Paquay et al.,

1996). Ces savoirs sont ci-dessous évoqués, dans une première approche et sans que ceci puisse constituer le cœur de notre recherche :

- le *savoir à apprendre* : le « savoir à enseigner » – que l’institution et l’enseignant définissent et traduisent en objectifs observables, par les transpositions didactiques externe et interne – devrait, théoriquement, être celui que l’élève va acquérir. Or les apprentissages à long terme – « vrais » apprentissages – et les apprentissages non-prévus par l’enseignant – curriculum caché (Perrenoud, 2000) – ne sont que rarement en adéquation parfaite avec ce savoir à enseigner. Les « savoirs à apprendre » constituent ainsi une première conscientisation, pour l’enseignant, de ce qu’il souhaite véritablement que ses élèves apprennent, sans être encore certain que cela sera le cas...
- le *savoir appris* : il recouvre les apprentissages réels des élèves, en partie présents et visibles dans les évaluations sommatives – si celles-ci sont réalisées après et hors contexte d’une séquence d’enseignement – et se réalisent en termes de compétences plus qu’en éléments de savoirs savants objectivés.
- le *savoir sur l’apprendre* : ce savoir recouvre les aspects cognitifs et métacognitifs des apprenants ; au-delà de l’identification de ce que ces derniers ont appris, il semble essentiel, dans un but de développer leur autonomie, leur motivation et leurs capacités d’apprendre, de conscientiser, formaliser et développer un discours sur l’apprentissage mettant en lumière les manières d’apprendre et les actions facilitatrices de l’apprendre (Barbeau, 1993).
- le *savoir sur le rapport au savoir* : ce dernier est, peut-être, le plus important dans le sens où il est celui sur lequel semblent reposer les autres « savoirs sur l’apprentissage ». Ce discours et cette réflexion sont au cœur du choix et de l’acte d’apprendre. Ainsi, en formalisant ce rapport et en offrant la possibilité à l’apprenant de le conscientiser et de l’exprimer, ce savoir est révélateur d’aspects essentiels dans la relation de l’apprenant aux autres savoirs sur l’apprendre. Quant à l’enseignant, s’il a fait le choix du changement de paradigme, il ne peut évidemment que s’intéresser prioritairement au rapport au savoir, tant ce dernier éclairera de multiples aspects de l’élève.

A noter que ce dernier élément pourrait également figurer dans la typologie des quatre savoirs enseignants, tant le rapport au savoir de l’enseignant (savant, à enseigner, enseigné et appris) joue un rôle important dans ses pratiques (Charlot, 1999 ; Minder, 2007 et Clerc, Minder et Roduit, 2006). Le rapport au savoir mérite d’être conscientisé, exprimé pour être partagé, d’où la mise en œuvre de dispositifs de narration de savoirs.

En abandonnant une certaine scientificité, le discours narratif sur le savoir et sur le rapport au savoir trouve sa valeur dans le fait même d’être produit ; la validation se trouve alors dans l’acte d’être rapporté, échangé et réaffirmé au sein de la communauté des enseignants, ce qui peut offrir à ces derniers l’occasion d’être tout à la fois objet, producteur et destina-

taire de ce savoir narratif<sup>1</sup>. Le développement des nouvelles technologies confirme de plus la modification du mode de circulation et de validation des connaissances et ces savoirs enseignants s'en trouvent ainsi valorisés. Il est connu que « *le savoir n'est et ne sera plus transmis en bloc et une fois pour toutes à des jeunes gens avant leur entrée dans la vie active* »<sup>2</sup> et cela est particulièrement vrai pour tout ce qui concerne l'apprentissage / enseignement, d'où l'importance de cette mise au jour du rapport au savoir<sup>3</sup>.

Pourrait s'ajouter à ces quatre savoirs le *savoir sur l'hétérogénéité* ; cependant, il nous semble que ce dernier savoir est tout à la fois un constituant de chacun des savoirs et un produit de l'ensemble des quatre autres et qu'il ne peut être isolé. L'hétérogénéité et sa gestion découlent de la conscientisation et de la définition des quatre savoirs apprenants tout en étant intégrées en chacun d'eux, par le fait que tant le savoir-apprendre, le savoir appris, le savoir sur l'apprendre et le savoir sur le rapport au savoir sont éminemment hétérogènes chez l'apprenant et l'enseignant.

La visibilité offerte à l'hétérogénéité et le champ d'investigation ainsi révélé peuvent être considérés comme une conséquence du changement de paradigme et de la description des savoirs sur l'apprentissage proposés ci-dessus. Il est évident que chaque enseignant, du fait en particulier de la liberté importante dont il jouit dans sa profession, développe un regard propre sur les « savoirs de l'enseignant », également en formation initiale et en début de carrière, étant donné le long parcours scolaire de ces étudiants-stagiaires et leurs échanges avec les enseignants-formateurs. Cette diversité des points de vue, des pratiques et des savoirs expérientiels est, en elle-même une richesse mais aussi une source d'inégalités parmi les étudiants universitaires en formation d'enseignants, si elle n'est pas prise en compte. L'ajout de ces « nouveaux savoirs apprenants » peut intervenir aussi afin de provoquer chez des enseignants confirmés de longue date dans leur pratique, la prise de conscience qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'apprentissage soit réel.

Ainsi, en posant comme prémisses un changement de paradigme induisant un glissement de la prééminence de l'enseigner vers l'apprendre, la mise en œuvre de la formation des enseignants se doit, nécessairement, de viser à élargir le champ des « savoirs enseignants » en incluant les « savoirs sur l'apprentissage ». Les quatre composantes du premier savoir vont ainsi être complétées par quatre éléments du second, voire confrontées à eux.

Le changement de paradigme s'est imposé : Tardif (cf. p.69-70) contribue en effet à l'établissement d'un rapport nouveau entre l'enseignant, l'élève (les élèves) et le savoir. Le triangle péda-

---

<sup>1</sup> Voir, à ce propos, Lyotard, 1979a et 1979b.

<sup>2</sup> Lyotard, 1979a, p.70.

<sup>3</sup> Cf. note 3, p.61.

gogique (Houssaye, 1988 et 1993) souvent représenté de façon équilatérale (fig.12 à gauche ci-dessous), peut dès lors être illustré différemment, en donnant à l'axe « apprendre » le statut de base la plus large et horizontale du triangle et en lui conférant la priorité sur les deux autres, en particulier sur l'axe « enseigner » (à droite).

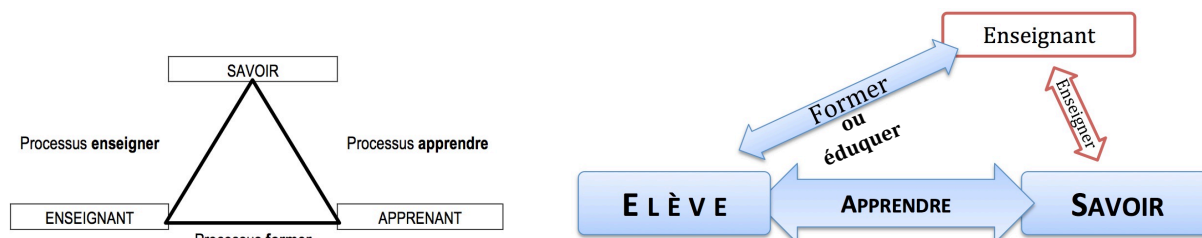


Figure 12 : D'un triangle pédagogique à l'autre

En modifiant l'axe de référence, en assumant la subordination de l'enseigner à l'apprendre, puis en se focalisant sur les quatre *savoirs sur l'apprentissage*, la conséquence immédiate et inévitable est que peut s'imposer la gestion de l'hétérogénéité. En effet, les « savoirs et discours sur l'apprentissage » chez les enseignants comme chez les élèves, – et donc en particulier, chez les étudiants-stagiaires en formation d'enseignants – sont d'une extrême diversité<sup>1</sup> comme le sont leurs perceptions des « savoirs sur enseigner ».

Comme nous l'avons développé précédemment (2.1.4), la construction du sens est également nécessaire chez l'enseignant – et par conséquent, chez l'apprenant de l'enseignement –, si l'objectif de former un professionnel réflexif est au cœur de la formation. Impossible de construire un tel regard sans une compréhension affinée des buts et sens des contenus et des actes de l'enseignement. Même si la complexité de l'intégration du rapport au savoir en formation semble extrême lorsque l'on s'interroge en tant qu'enseignant (tab.4, ci-dessous et tab.5, page suivante), l'émergence des différences existant entre les individus sait être riche et féconde. La formation d'enseignants est un instant privilégié pour mettre à jour et confronter les rapports au savoir – et à l'école – des étudiants-stagiaires.

Tableau 4 : Composantes du *rapport aux savoirs* de l'enseignant

Savoirs disciplinaires <sup>2</sup>	Savoirs enseignants	Savoirs apprenants
Savoirs savants	Savoirs à enseigner	Savoirs à apprendre
Savoirs à enseigner	Savoirs pour enseigner	Savoirs appris
Savoirs enseignés	Savoirs sur enseigner	Savoirs sur l'apprendre
Savoirs appris	Savoirs de la pratique	Savoirs sur le rapport au savoir

Se restreindre aux rapports aux savoirs est insuffisant, du fait qu'un enseignant est également un acteur social et un agent de la fonction publique ; cet environnement sociopolitique n'est pas

<sup>1</sup> Nous y reviendrons en 4.2.1.

<sup>2</sup> Contenus de savoirs disciplinaires intégrés dans la transposition didactique ; voir Clerc et al. (2006).

forcément perçu par les futurs enseignants et, sans que nous puissions le développer ici, il est nécessaire de travailler avec les étudiants-stagiaires sur leur rapport à l'école en tant qu'institution.

Le positionnement face aux finalités et buts de l'école, à l'organisation scolaire ou encore, simplement, dans le cadre des relations sociales dans la classe, gagne à être également conscientisé, analysé et comparé avec les pairs. On peut regrouper, en fonction de la proximité avec le quotidien de l'enseignant, différents éléments administratifs et relationnels en trois catégories allant de la plus globale (lois et finalités de l'école) à la plus proche de l'enseignant (sa vie dans la classe), en passant par le niveau intermédiaire de la structure administrative (tab.5, ci-dessous). Même si certains de ces éléments peuvent se retrouver dans les différents savoirs évoqués précédemment (par exemple, lorsque les « savoirs enseignants » sont abordés), il n'en reste pas moins que ce rapport à l'école en tant qu'institution est à distinguer.

Tableau 5 : Composantes du *rapport à l'école* de l'enseignant

Finalités et buts de l'école	Organisation et structure proches	En salle de classe
Lois scolaires Droits et devoirs de l'enseignant Droits et devoirs de l'élève Droits et devoirs des parents ...	Organisation de l'établissement Relations hiérarchiques Collaboration avec les collègues Relations avec les parents ...	Modes de relation Modes de communication Rôle de l'enseignant Rôle de l'élève ...

Partant du constat que les savoirs théoriques ont une portée limitée tant qu'ils ne sont pas intégrés dans une pratique enseignante et sur la base de l'impossibilité d'être assuré que les étudiants-stagiaires s'approprient les savoirs « de la pratique » et « sur enseigner » lors des stages avec les enseignants-formateurs, le formateur-chercheur en Université peut contribuer au développement de cette réflexion chez les étudiants en proposant, dans le cadre de ses actions de formation, de prendre en compte et de gérer l'hétérogénéité des étudiants, faisant ainsi l'hypothèse que les savoirs sur l'apprentissage rencontrés et vécus en formation seront mieux intégrés par la suite dans les savoirs enseignants. Ces aspects sont développés dans les chapitres 3 et 4.

## 2.4. Des postures enseignantes

A l'instar de concepts ou de termes comme « compétence » ou « représentation », l'expression « posture enseignante » relève autant d'une mode plus ou moins récente (voir Lameul, 2006, par exemple) que d'une nécessité de disposer d'un cadre théorique adéquat et solide. Comme souvent les définitions sont nombreuses et les approches diverses, globalisantes ou limitées : Altet (in Paquay et al., 1996), en plaçant la « posture réflexive » au cœur de la formation des enseignants et de leurs pratiques propose un regard généralisant pour cet élément. Par contre, Bucheton et Soulé (2009) évoquent, en particulier, la posture « d'étayage » de l'enseignant en lien

avec la posture d'apprentissage des élèves et Jorro (2000) distingue quatre postures de l'enseignant-évaluateur.

#### 2.4.1. Vers une définition de la posture enseignante

Bien loin de la définition classique du terme « posture » qui fait référence simplement à la « position du corps, attitude », nous retenons en accord avec Bucheton et Soulé (2009) :

*Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.*

op. cit., p.52

En formation d'enseignants, l'identification de ces schèmes mobilisables peut se faire par apports théoriques descriptifs, voire prescriptifs, mais la portée d'un tel enseignement peut être mise en doute si celui-ci n'est pas fondé tout à la fois sur les savoirs enseignants et apprenants, ainsi que sur les conceptions d'apprentissage des étudiants-stagiaires. C'est donc tout naturellement que notre cadre théorique se développe finalement dans cette perspective de « posture enseignante » pour laquelle nous proposons la définition et les hypothèses suivantes, sur la base en particulier des travaux de Bucheton et Soulé (2009) et Lameul (2006) :

- Une posture est une attitude complexe et visible d'un schème construit par l'enseignant et regroupant conception, actions, réfléchissement et discours. Autrement dit, par des manifestations observables (choix lors de la conception et la mise en œuvre d'une action d'enseignement, gestes professionnels, décisions durant l'action, autoévaluation formalisée, discours sur sa pratique, etc.), l'enseignant peut révéler ses intentions et leur congruence avec ses actes, ainsi que celle de son discours sur ses actes.
- Il existe plusieurs postures possibles que l'enseignant choisit en fonction de ses croyances, de ses conceptions de l'apprentissage et des modèles d'apprentissage sur lesquels il fonde sa pratique enseignante.
- Les postures enseignantes, même si elles sont des objets ancrés solidement dans les croyances et valeurs de l'individu, peuvent être modifiées et s'acquérir.

Les schèmes de « conception-action-réfléchissement-discours » rejoignent sans aucun doute d'autres approches comme les « styles d'enseignement » d'Altet (in Paquay et al., 1996), les approches de Trigwell et Prosser (1991 et 2004) ou les cinq « perspectives » de Pratt (1998) sur lesquelles nous allons nous arrêter plus longuement maintenant, car ces éléments nous ont servi dans notre recueil de données.

### 2.4.2. Styles, approches et perspectives d'enseignement

Altet, dont nous avons déjà retenu avec intérêt les quatre « savoirs enseignants » dans le chapitre précédent, construit son concept de « styles d'enseignement »<sup>1</sup>, autour de trois dimensions qui sont des leviers pour l'analyse et le changement de pratiques :

- Une dimension *personnelle* dans laquelle l'attitude professionnelle et le style cognitif de l'enseignant sont appréhendés au travers de ses messages verbaux et non-verbaux.
- Une dimension *relationnelle* perceptible dans tout ce qui constitue le mode de relation, d'animation et de conduite de la classe d'un enseignant.
- Une dimension *didactique* visible lors de la mise en œuvre de moyens visant à permettre aux élèves d'apprendre.

Les travaux d'Altet (1988 ; in Houssaye 1993 et in Paquay et al. 1996) mettent en évidence une certaine stabilité des deux premières dimensions alors que la troisième varie et s'adapte en fonction des contextes d'enseignement différents. Selon nous, tout l'intérêt, en formation d'enseignement, est de développer la posture réflexive en vue de permettre au futur enseignant de conscientiser ses propres dimensions et d'ainsi être capable, par un travail sur soi, d'être congruent au sein de ces trois dimensions. Sur la base de ces dernières, Altet (in Houssaye, 1993, p.98) distingue six « styles didactiques » : *expositif* (information, organisation, gestion), *interrogatif* (interrogation, évaluation), *incitatif* (stimulation), *animateur* (guidance), *guide* (guidance, régulation), *mixte-flexible*, qui sont proches de notre définition de la posture.

Les approches de l'enseignement proposées par Trigwell et Prosser (1991 et 2004) distinguent deux stratégies centrées plutôt sur l'enseignant (*Transmission d'information* et *Acquisition de concepts*) et deux centrées sur l'apprenant (*Développement conceptuel* et *Changement conceptuel*).

Quant à Pratt (1998)<sup>2</sup>, les trois dimensions sur lesquelles il fonde ses *perspectives* sont les *croyances* (« *Beliefs* », ce que l'enseignant croit qu'il fait en tant qu'enseignant), les *intentions* (« *Intentions* », ce qu'il souhaite faire) et les *actions* (« *Actions* », ce qu'il fait). Il semble essentiel, selon Pratt, d'identifier les interactions entre les conceptions d'apprentissage de la personne, son épistémologie personnelle et ses croyances générales permettant de fonder les différentes postures. Ces cinq *postures – perspectives* ne sont pas « mutuellement exclusives » et offrent un outil d'analyse de la pratique enseignante que nous résumons dans le Tableau 6, page suivante :

---

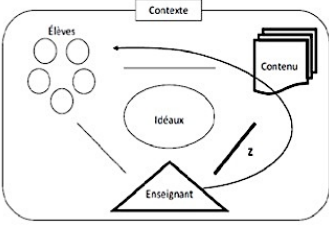
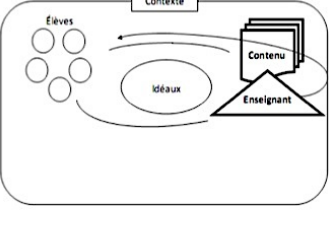
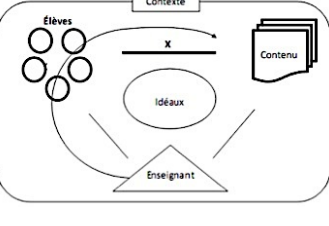
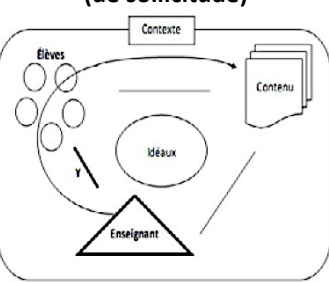
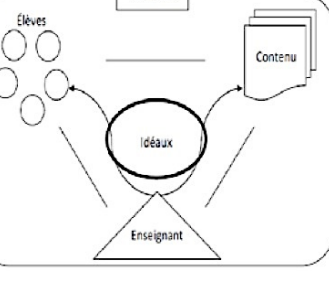
<sup>1</sup> Voir Altet in Houssaye (1993) : « *Styles d'enseignement, styles pédagogiques* » ou in Paquay et al. (1996).

<sup>2</sup> Voir Pratt et Collins (1998) et le site *TPI Teaching Perspectives Inventory*, [en ligne] à <http://bitly.com/1gpKb00>. Dernière consultation : 22 mars 2014. Par la suite, lorsque nous parlerons du TPI, nous nous permettrons de noter simplement la référence de « Pratt (1998) » ; que M. Collins veuille bien nous le pardonner.



Tableau 6 : Cinq perspectives d'enseignement (selon Pratt, 1998)

Illustrations et commentaires inspirés de Pratt adapté et traduit par Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse (2010)

<p><b>Perspective de transmission</b></p>  <p>Figure 13 : Transmission</p>	<p><b>Centrée sur les contenus à enseigner.</b> Objectif principal : Communiquer efficacement les contenus.</p> <p>Pour se considérer efficace, un enseignant doit être un expert de contenu, voire un virtuose de sa matière. Il associe la réussite aux résultats que ses élèves obtiennent aux examens.</p>
<p><b>Perspective d'apprentissage</b></p>  <p>Figure 14 : Apprenticeship</p>	<p><b>Centrée sur la progression pédagogique et la métacognition</b> Objectif principal : Modéliser des façons d'être et de faire.</p> <p>L'enseignant est d'abord un praticien efficace ; l'environnement d'apprentissage doit proposer un contexte authentique, signifiant, voire un contexte réel d'application. L'enseignant est un modèle que les élèves peuvent observer et imiter pour bien comprendre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui s'associent à sa matière.</p>
<p><b>Perspective de développement</b></p>  <p>Figure 15 : Developmental</p>	<p><b>Centrée sur l'apprenant en prenant en compte son mode de fonctionnement cognitif.</b> Objectif principal : Stimuler le développement cognitif.</p> <p>L'enseignant veut soutenir le développement de la pensée et de la réflexion de ses élèves pour favoriser des apprentissages en profondeur. Il développe des façons plus complexes et nouvelles de raisonner à propos des objets d'enseignement. Il considère que la matière est complexe et réclame des stratégies cognitives de haut niveau.</p>
<p><b>Perspective d'éducation (de sollicitude)</b></p>  <p>Figure 16 : Nurturing</p>	<p><b>Centrée sur la motivation et le processus de transformation de soi, de réalisation de la personne.</b> Objectif principal : Faciliter la croissance personnelle.</p> <p>Pour cet enseignant, il est impossible de dissocier l'apprentissage de l'affectivité de l'apprenant. Il doit lui fournir un équilibre entre la sollicitude [Caring] et le défi [Challenging] quand il enseigne. Les relations et le climat sont des composantes capitales dans tout processus d'enseignement.</p>
<p><b>Perspective de réforme sociale</b></p>  <p>Figure 17 : Social Reform</p>	<p><b>Centrée sur le développement du sens critique et la construction sociale.</b> Objectif principal : Viser la construction d'un monde meilleur</p> <p>L'enseignement est un projet social pouvant conduire à des changements de société, et non seulement à des changements individuels. L'apprentissage favorise les prises de conscience sur les rapports de pouvoir et rend visible ce que trop de citoyens prennent pour acquis dans nos systèmes.</p>

Notre définition de la posture enseignante « conception-action-réfléchissement-discours » sous-tend, nécessairement, les croyances, les conceptions sur l'apprentissage et le positionnement épistémologique de l'enseignant. Tant Altet, Trigwell et Prosser que Pratt sont des supports de réflexion ; nous intégrons ces différentes dimensions dans nos questionnaires et protocoles d'interview.

Dans le même temps, notre approche de la posture en tant qu'« *attitude complexe et visible d'un schème construit par l'enseignant et regroupant conception, actions, réfléchissement et discours* » induit une approche pragmatique qui vise à fournir un outil d'analyse de la pratique enseignante. Sur la base d'observations de situations de classe durant les stages, de notre expérience d'enseignant et de formateur ainsi que de la définition des « savoirs sur l'apprentissage » développés ci-dessus, il nous semble nécessaire de distinguer quatre postures d'enseignant plus en adéquation avec la pratique, postures qui sont plus ou moins favorables à la gestion de l'hétérogénéité.

#### 2.4.3. Quatre postures pour l'enseignement

L'ensemble des éléments développés précédemment dans ce cadre théorique nous a conduit à identifier différents axes d'analyse de la pratique enseignante : différenciation et gestion de l'hétérogénéité, conceptions de l'apprentissage, savoirs enseignants et savoirs apprenants. Ces axes se combinent et s'interpellent, consciemment ou non chez l'enseignant, lors de la conception, de la planification et de la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement.

En formation d'enseignants, il semble particulièrement utile de développer des outils d'analyse et d'(auto-)observation visant à accroître l'autonomie du stagiaire et lui offrant, à moyen terme, de parvenir à établir une profonde congruence entre ses intentions, ses conceptions, son action, son regard réflexif et son discours sur le tout.

Les quatre postures enseignantes que nous identifions sont : *relais vers le savoir ; guide vers le savoir ; organisateur de la construction du savoir et agent relationnel*. Chacune d'entre elles mériterait un long développement illustrant, par exemple, les conditions de réalisation, la relation pédagogique induite et les dérives possibles ; cela fait l'objet d'un texte actuellement en préparation<sup>1</sup>.

D'autre part, ces postures, à l'image des perspectives de Pratt, ne sont pas mutuellement exclusives, dans le sens où elles peuvent se décliner, se succéder dans différents moments d'enseignement. Certaines de ces déclinaisons peuvent appartenir à différentes postures dans le

---

<sup>1</sup> Voir Annexe 3.2 : Carron P. (2013), *Des modèles d'apprentissage et des postures d'enseignement*, non-publié.

sens où le degré d'intervention de l'enseignant, son mode d'agir, peut relever de l'une ou l'autre des attitudes<sup>1</sup>.

- *L'enseignant relais vers le savoir*  
Privilégiant sa propre relation avec le savoir et offrant aux apprenants un rôle, actif malgré tout, d'observateur, d'auditeur et de preneur de notes, l'enseignant postule ici, en accord avec le modèle transmissif, que l'apprentissage des élèves sera favorisé par son discours. La posture enseignante peut alors se décliner sous diverses formes ; l'enseignant peut être celui qui transmet, celui qui dialogue ou celui que l'on imite.
- *L'enseignant guide vers le savoir*  
En limitant l'autonomie et la liberté de l'apprenant, l'enseignant choisit par cette posture de « prendre l'apprenant par la main » et de lui montrer la voie vers l'appropriation de nouveaux savoirs. La posture enseignante peut alors se décliner sous diverses formes ; l'enseignant peut être celui qui guide, celui qui fait découvrir.
- *L'enseignant organisateur de la construction du savoir*  
En se donnant cette fois une position plus en retrait, l'enseignant choisit par cette posture de mettre les apprenants directement en contact avec le savoir, en organisant des dispositifs par lesquels l'apprenant, ou des groupes d'apprenants seront amenés à « construire » de nouvelles connaissances. La posture enseignante peut alors se décliner sous diverses formes ; l'enseignant peut être celui qui accompagne de loin, celui qui fait découvrir, celui qui fait construire.
- *L'enseignant agent relationnel*  
Possesseur solide du savoir, guide sur qui l'on peut compter, accompagnant prêt à soutenir, organisateur de déstabilisation permettant de progresser, etc., l'enseignant reste cependant, constamment, un être social en interrelation avec ses élèves, dans les autres postures également. Mais ici, les contenus de savoir sont mis entre parenthèses pour privilégier le développement de l'apprenant dans sa personnalité comme dans son insertion sociale. L'enseignant peut être celui qui socialise, celui qui révèle les dimensions cachées des relations sociales et de la société, celui qui met en relation.

Nous pouvons associer ces quatre types de postures aux axes du triangle pédagogique, aux conceptions sur l'apprentissage, aux modèles d'apprentissage, ainsi que, bien entendu, aux typologies d'Altet (1988) et de Pratt (1998), ainsi qu'aux postures de l'enseignant-évaluateur de Jorro (2000). Une fois ces liens tissés, nous esquisserons dans quelle mesure ces postures sont des

---

<sup>1</sup> Par exemple : la découverte d'un nouvel élément de savoir par les élèves peut relever d'un travail très guidé d'induction ou d'une recherche beaucoup plus ouverte.

cadres facilitant ou non la gestion de l'hétérogénéité (tab.9 de synthèse, p.83). In fine, une *posture enseignante congruente* est perçue comme une construction volontaire et consciente que peut développer l'enseignant qui adopte une attitude réflexive. En supposant réalisé le changement de paradigme *apprentissage – enseignement* et ainsi adoptée la primauté de l'apprentissage sur l'enseignement, le praticien réflexif fait correspondre, à son *éthos* intérieur recouvrant l'ensemble de ses valeurs propres et principes de conduite, la posture qui lui semble la mieux adaptée pour favoriser l'apprentissage de ses élèves.

#### 2.4.4. Conséquences pour cette recherche

Ces cadres théoriques sur les postures d'enseignement nous conduisent à compléter les corollaires possibles à notre deuxième sous-question de recherche :

##### **Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?**

- Quelles postures d'enseignement sont identifiées et vécues par les étudiants en fin de formation ?
- Quelle cohérence existe-t-il entre les choix pédagogiques et didactiques effectués et les postures enseignantes ?
- ...

#### 2.5. Conclusions de cette deuxième partie

Cette partie portant sur les cadres théoriques de notre recherche se destinait à répondre aux questions suivantes pour lesquelles nous proposons ci-dessous une synthèse de nos choix ainsi que les conséquences sur les différentes sous-questions de recherche.

- *Comment définir la gestion de l'hétérogénéité ? Comment et quand la pratiquer ?*

En modifiant le paradigme « enseignement / apprentissage » et en renversant la prééminence entre eux, la gestion de l'hétérogénéité peut intervenir à chaque étape du processus d'apprentissage et permettre la prise en charge des différences préexistant entre les apprenants, offrant ainsi l'occasion de répondre au principe d'éducabilité et à la fonction compensatrice des inégalités de l'institution scolaire. Les dispositifs pouvant être mis en place, à chaque étape de l'apprentissage d'un nouvel élément de savoir reposent, en partie, sur une évaluation continue des représentations et des acquis des apprenants.

- *En quoi la gestion de l'hétérogénéité s'impose-t-elle en tant que conséquence du changement de paradigme apprentissage / enseignement ?*

Si le concept et les pratiques de différenciation sont cohérents dans le paradigme de l'enseignement, le paradigme de l'apprentissage impose la prééminence des apprenants,

dans leurs caractéristiques individuelles et, de ce fait, une gestion de leur hétérogénéité.

- *Quels sont les cadres théoriques pertinents concernant les approches et conceptions d'apprentissage ?*

Sur la base des différentes théories de l'apprentissage évoquées, nous avons retenu le modèle de l'apprentissage de l'enseignement de Charlier pour expliciter la démarche adoptée par le formateur d'enseignants. D'autre part, les différentes théories existantes – en particulier Marton et Säljö et Entwistle – nous permettent de construire l'outil d'analyse suivant pour identifier les conceptions sur l'apprentissage des étudiants en formation d'enseignants, tout en notant d'ores et déjà que ces différentes conceptions ne sont pas exclusives ; certains étudiants produiront des réponses offrant des éléments appartenant à plusieurs conceptions (tab.7, ci-dessous) :

Tableau 7 : Grille d'analyse des conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants

Conceptions	1. Accroissement quantitatif de connaissances	2. Mémorisation	3. Acquisition de faits et méthodes	4. Abstraction de la signification	5. Processus d'interprétation de la réalité	6. Changement en tant que personne
Approches	Surface	Surface Stratégique	Surface Stratégique	Profondeur	Profondeur	Profondeur

Les faire émerger et conscientiser chez les étudiants futurs enseignants peut être fécond dans la perspective de prise en charge des différences entre élèves.

- *Dans quelle mesure les « savoirs enseignants » permettent-ils d'inscrire l'hétérogénéité dans la pratique des enseignants ?*

Le changement de paradigme proposé modifie l'approche du processus « enseigner – apprendre », en valorisant l'apprentissage – formel, réel, métacognitif – et le rapport au savoir des apprenants et en y subordonnant l'enseignement.

Les « savoirs enseignants » se révèlent dès lors insuffisants pour motiver ce changement de paradigme et la définition de « savoirs apprenants » offre des perspectives favorables en faveur de l'intégration de l'hétérogénéité. Ces savoir de l'apprendre, nouvellement définis dans cette thèse, sont : le *savoir à apprendre*, le *savoir appris*, le *savoir sur l'apprendre* et le *savoir sur le rapport au savoir*.

Les différences entre apprenants comme entre enseignants dans le rapport au savoir et le rapport à l'école méritent d'être conscientisées dans la mesure où elles sont génératrices de sens et de motivation ; il semble donc essentiel de pratiquer de même dans le cadre de la formation d'enseignants en référence aux contenus du Tableau 8, page suivante.

Tableau 8 : Composantes des rapports aux savoirs et à l'école de l'enseignant

<b>Savoirs disciplinaires</b> Savoirs savants Savoirs à enseigner Savoirs enseignés Savoirs appris <hr/> <b>Savoirs enseignants</b> Savoirs à enseigner Savoirs pour enseigner Savoirs sur enseigner Savoirs de la pratique <hr/> <b>Savoirs apprenants</b> Savoirs à apprendre Savoirs appris Savoirs sur l'apprendre Savoirs sur le rapport au savoir	<b>R A P P O R T  ...</b> <b>... aux savoirs</b>	<b>... à l'école</b>	<b>Finalités et buts de l'école</b> Lois scolaires Droits et devoirs de l'enseignant Droits et devoirs de l'élève Droits et devoirs des parents <hr/> <b>Organisation et structure proches</b> Organisation de l'établissement Relations hiérarchiques Collaboration avec les collègues Relations avec les parents <hr/> <b>En salle de classe</b> Modes de relation Modes de communication Rôle de l'enseignant Rôle de l'élève

Nous incluons dans ce tableau, sans en détailler les contenus, l'importance d'aborder en formation des éléments relevant plus de l'institution et que nous situons dans cette perspective de « rapport à l'école ». Reconnu comme individualiste de par le type de tâches qu'il doit produire (travail curriculaire, gestion de classe...)¹, le futur enseignant est ici confronté à son rôle d'agent de l'Etat, à son statut de fonctionnaire mais aussi au fait que son travail avec les élèves est en connexion avec d'autres acteurs de l'institution scolaire, comme les parents ou la direction d'une école. L'émergence de ces rapports à l'école est importante également dans la construction de la posture enseignante, avec, ici, une forte ouverture sur l'aspect *agent relationnel*.

- *Quelles postures enseignantes peuvent être retenues comme plus favorables à la gestion de l'hétérogénéité ?*

Tout en retenant avec attention les cinq *perspectives* de Pratt (1998) et les types d'enseignement d'Altet (1988), il nous a semblé pertinent de définir quatre postures, prenant ainsi en compte le changement de paradigme apprentissage – enseignement et les savoirs sur l'apprentissage précédemment établis.

Ces quatre postures sont également définies dans une perspective pragmatique et observable en vue de devenir des outils d'analyse de la pratique enseignante ; les quatre postures sont : 1. *relais vers le savoir* ; 2. *guide vers le savoir* ; 3. *organisateur de la construction du savoir* et 4. *agent relationnel*. Ces postures ne sont pas figées, ni mutuellement exclusives ; nous faisons même l'hypothèse qu'elles peuvent être apprises et construites par l'enseignant durant sa formation ou durant sa carrière.

Enfin, ces postures ne sont pas identiquement favorables à la gestion de l'hétérogénéité ; on peut reconnaître un continuum allant de 1. à 4., de la posture *relais vers le savoir* – peu favo-

¹ Voir, par exemple Tardif, M. et Lessard (1999).

nable à la différenciation – jusqu'à *l'agent relationnel* – favorisant quasiment une individualisation des apprentissages en profondeur.

Le Tableau 9 ci-dessous propose des liens potentiels entre ces différents éléments et invite à une vision synthétique sur l'ensemble des problématiques traitées dans ce chapitre 3.

Tableau 9 : Tableau synoptique des quatre postures d'enseignement  
Les différentes indications sont de notre source ; il s'agit de tendances et non d'identifications complètes

	POSTURES (SELON NOTRE DEFINITION)			
	Relais vers le savoir	Guide vers le savoir	Organisateur de la construction du savoir	Agent relationnel
DECLINAISONS DE LA POSTURE	Transmission Dialogue Imitation	Imitation Guidance Découverte guidée	Accompagnement Découverte non-guidée Construction	Accompagnement Révélation du caché Socialisation
PERSPECTIVES DE PRATT (1998)	Transmission	Apprentissage	Développement Education	Education Réforme sociale
TYPOLOGIE D'ALTET (1988)	Expositif Interrogatif	Guide	Incitatif	Incitatif
POSTURES DE L'ENSEIGNANT-EVALUATEUR (JORRO, 2000)	Contrôleur	Talonneur	Conseiller	Consultant
SAVOIRS APPRENANTS PARTICULIEREMENT VISES	Savoir à apprendre	Savoir à apprendre Savoir appris	Savoir appris Savoir sur l'apprendre	Savoir sur l'apprendre Savoir sur le rapport au savoir
RAPPORTS AU SAVOIR (BEAUCHER, 2010)	Esthétique	Instrumental	Instrumental	Professionnel
CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE	Accroissement de connaissances Mémorisation	Acquisition de faits et méthodes	Abstraction de la signification Interprétation de la réalité	Interprétation de la réalité Changement en tant que personne
APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE	Surface	Surface Stratégique	Profondeur	Profondeur
AXE DU TRIANGLE PEDAGOGIQUE	Enseigner	Apprendre avec faible dévolution à l'apprenant	Apprendre avec forte dévolution à l'apprenant	Former, éduquer
MODELES D'APPRENTISSAGE	Transmissif	Behavioriste	Constructiviste	Humaniste
GESTION DE L'HETEROGENEITE	Peu facilitée Non-différenciation du discours Pas de prise en compte des erreurs éventuelles des apprenants Evaluation bilan final	Différenciation des parcours et non des stratégies d'apprentissage Erreurs interprétées comme un défaut du dispositif de guidance Evaluation en continu pour atteindre l'étape suivante	Prise en compte des représentations et des connaissances initiales de l'apprenant Prise en compte des erreurs et remédiations adaptées Evaluation formative Développement individuel de la métacognition	Nécessité ontologique de mettre en œuvre la gestion de l'hétérogénéité Erreurs constitutives de l'apprentissage Co- et autoévaluation privilégiées

La dernière ligne du tableau esquisse quelques pistes quant à la gestion de l'hétérogénéité pour chacune des postures. Nous soulignons cependant qu'il s'agit là d'un document de travail évolutif que nos recherches à venir tendront à affiner.

## 2.6. Questions et sous-questions de recherche

Nos trois sous-questions de recherche ont été déclinées en différents corollaires qui interviendront au moment de l'élaboration des outils de recherche (chapitre 3).

**Q1** *Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignant ?*

- Quelles sont les raisons perçues par les étudiants en entrant en formation d'enseignants incitant à la prise en compte de l'hétérogénéité ?
- Quels dispositifs mis en œuvre par le formateur durant la formation modifient les représentations des étudiants quant à la prise en compte de l'hétérogénéité ?
- Quels sont leurs propres rapports au savoir et à l'école, en début et en fin de formation, et comment perçoivent-ils ceux de leurs élèves ?
- Quelles pratiques enseignantes de gestion de l'hétérogénéité leur sont connues et mettent-ils en œuvre, en fin de formation et à l'entrée en profession ?
- ...

**Q2** *Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?*

- Quelles approches et conceptions de l'apprentissage peut-on identifier en début, puis en fin de formation ?
- Quelles postures d'enseignement sont identifiées et vécues par les étudiants en fin de formation ?
- Dans quelle mesure ces approches et conceptions offrent-elles un espace à la gestion de l'hétérogénéité ?
- Quelle cohérence existe-t-il entre les choix pédagogiques et didactiques effectués et les postures enseignantes ?
- ...

**Q3** *Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession, dans les choix pédagogiques (objectifs, gestion de classe) et les conditions d'apprentissage proposées (environnement, ressources...) ?*

- Quels dispositifs et quels outils d'enseignement et d'apprentissage sont identifiés et mis en œuvre par les enseignants à leur entrée en formation ?
- Quelles sont leurs représentations et opinions quant à la gestion de l'hétérogénéité, durant leur formation et lors de leur entrée en profession ?
- ...

Processus et produit, notre recherche peut être synthétisée en une question de recherche :

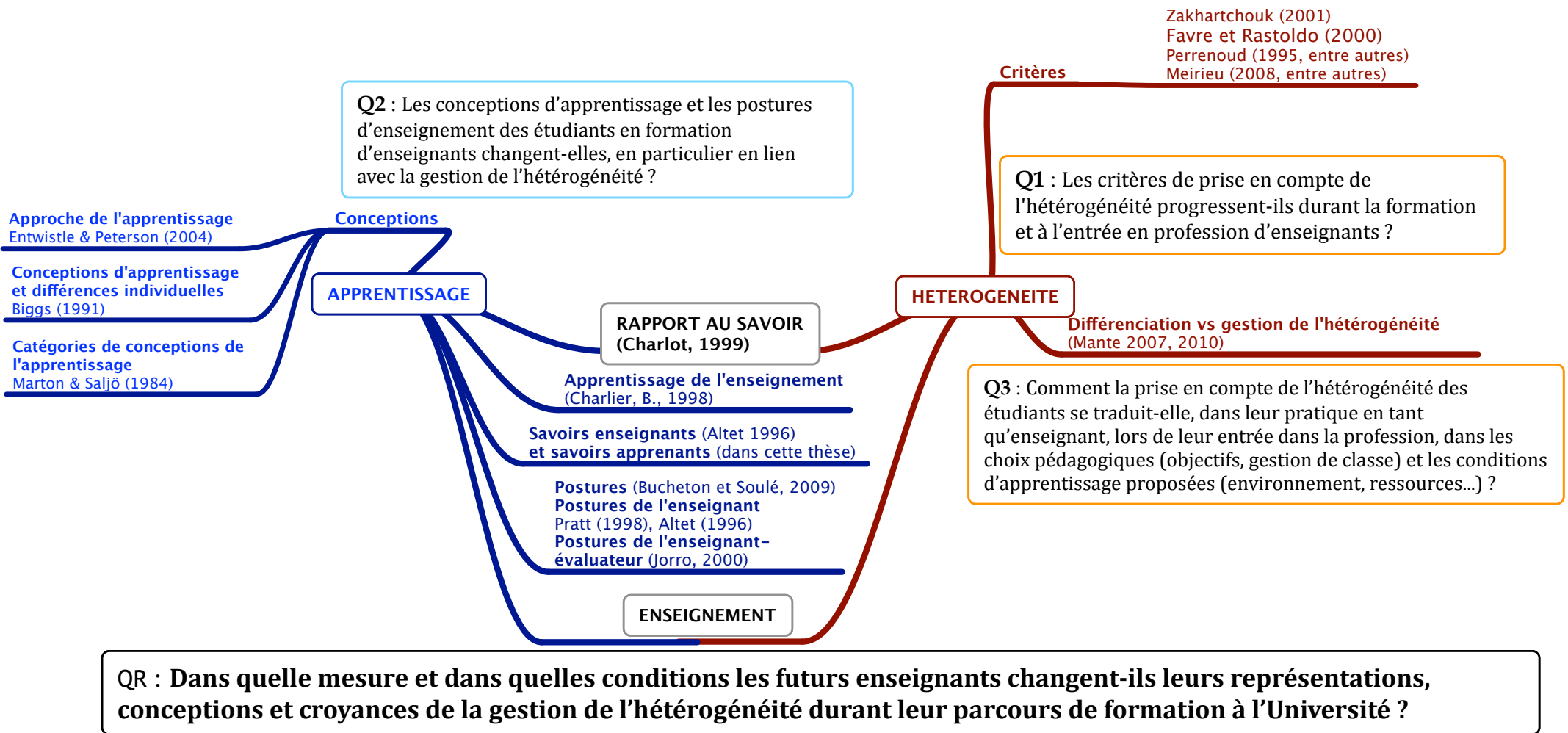
**Dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent-ils leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université ?**

Les différents recueils de données nous permettront d'observer l'évolution – ou l'absence d'évolution – des représentations, approches et conceptions des participants à notre recherche, abordant ainsi l'aspect de *mesure du changement*. L'analyse de notre enseignement et du contexte de formation mettra quant à elle en évidence les *conditions de ces changements*. La Figure



18, ci-dessous, présente ces sous-questions (Q1. à Q3.) et question de recherche (QR) en lien avec l'ensemble du cadre théorique développé au chapitre 2.

Figure 18 : Axes conceptuels et sous-questions de recherche **à la page suivante**



### 3. Cadre méthodologique et déroulement de la recherche

Cette partie est consacrée au recueil des données et au traitement de ces dernières, puis le chapitre 4 présentera les résultats de nos recherches. Nous répondrons ci-après aux questions suivantes :

- *Quelle méthode semble la plus adéquate pour répondre à nos questions de recherche ?*
- *Quelles sont les variables et dimensions essentielles retenues pour cette recherche ?*
- *Quels éléments mettre en place pour s'assurer de la qualité de notre recherche et éviter certains biais ?*

#### 3.1. Méthode de recherche

Les différents instruments de recueil de données s'inscrivent dans le schéma général de la recherche, en lien avec les cadres théoriques développés au chapitre 2 et nos sous-questions et question de recherche (fig.19, ci-dessous).

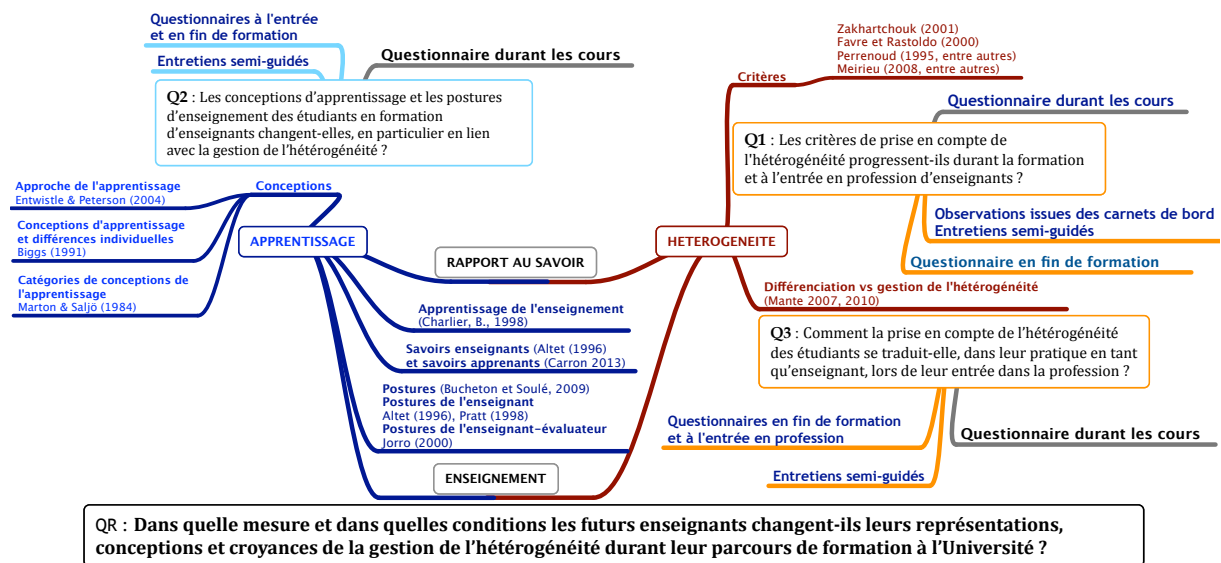


Figure 19 : Axes conceptuels de la recherche, question, sous-questions et modalités de recherche

Notre recherche visant à évaluer les changements intervenant dans les représentations, conceptions et croyances des étudiants durant leur formation et à leur entrée en profession, le dispositif s'est étendu sur une période d'environ seize mois, entre septembre 2012 et décembre 2013. Il était donc nécessaire de disposer de données pouvant évaluer ces évolutions à différents moments de la formation. Notre double rôle de formateur et de chercheur intervient à nouveau ici ; durant nos cours, nous faisons régulièrement émerger les représentations des étudiants sur les thèmes que nous abordons. Ainsi, au début de l'année universitaire, au travers d'un question-

naire, nous mettons en évidence leurs approches et conceptions de l'apprentissage et des postures de l'enseignement, puis, en octobre, avant d'aborder la thématique de la gestion de l'hétérogénéité, nous invitons également nos étudiants à s'exprimer sur leurs perceptions des différences existant entre leurs élèves. Enfin, en novembre, au travers d'un questionnaire à nouveau, nous leur demandons leur opinion et leur perception sur les dispositifs de gestion de l'hétérogénéité que nous avons nous-même mis en œuvre durant leur formation.

Comme l'illustre la ligne du temps ci-dessous (fig.20), l'ensemble de nos recueils de données permet de suivre l'évolution des représentations et conceptions durant la formation (septembre 2012 – juin 2013), puis à l'entrée en profession (décembre 2013). Les éléments en bleu sont destinés plutôt à répondre à la deuxième sous-question de recherche, alors que ceux en orange tendent à offrir des pistes de réponses aux sous-questions de recherche Q1 et Q3. Certains recueils de données, en particulier les entretiens semi-guidés et le questionnaire 2, abordent conjointement les trois sous-questions de recherche, d'où leur double coloration.

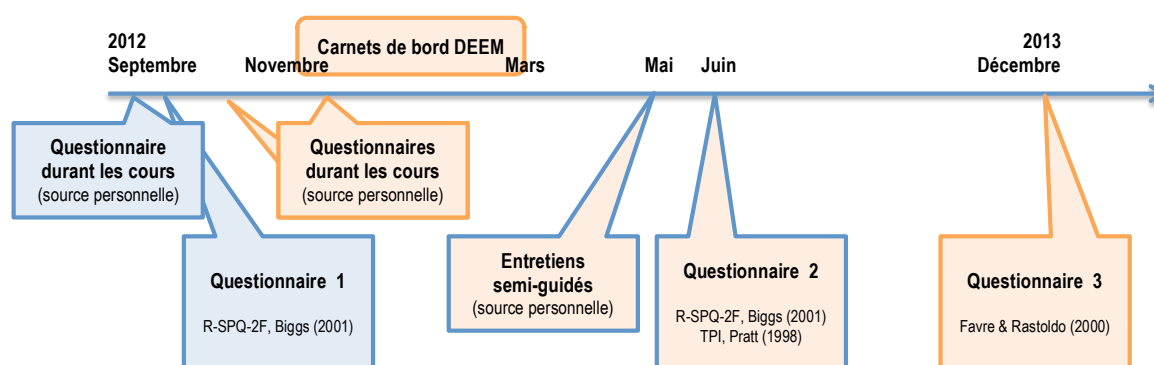


Figure 20 : Ligne du temps des recueils de données de la recherche


Les différentes question et sous-questions de recherche (QR et Q1 à Q3) ont imposé une approche s'inscrivant dans le cadre d'une « Mixed method research » (voir 1.5) ; cette méthodologie mixte de recherche permet de réunir les résultats obtenus tout à la fois par une approche qualitative et une approche quantitative ici inscrites dans une perspective longitudinale, du fait de notre intérêt porté sur l'évolution des représentations et approches de nos étudiants. Comme nous le montrerons par la suite, le traitement des données s'en révèle sans aucun doute plus complexe. Travailler conjointement avec des données issues de questionnaires intégrés dans les cours et sur des outils de recueils de données établis par la recherche, comme les questionnaires de Biggs (2001) et Pratt et Collins (1998)<sup>1</sup>, permet donc d'associer nos différents rôles de chercheur et de formateur, tout en offrant aux étudiants l'image d'une recherche en sciences de l'éducation potentiellement féconde pour la pratique enseignante. Ce pluralisme se retrouve également dans les outils de questionnement dont certains sont validés par de précédentes re-

<sup>1</sup> Voir note 2, p.76.

cherches (Biggs, 2001 ou Pratt, 1998, par exemple), alors que d'autres sont issus de notre expérience de formateur.

Le Tableau 10, ci-dessous, synthétise les modalités de recherche en fonction des différentes questions, en permettant également de mettre en évidence le fait que nous cherchons à évaluer les modifications de représentations et de croyances au fil du temps en traitant chacune de nos sous-questions de recherche Q1 à Q3<sup>1</sup> à plusieurs reprises, de façon longitudinale.

Tableau 10 : Les temps et les instruments de la recherche

	PHASE I : DURANT LA FORMATION						PHASE II	
	2012 							2013
	ENTREE EN FORMATION		EN COURS DE FORMATION			EN FIN DE FORMATION		ENTREE EN PROFESSION
	Septembre 2012		Novembre 2012    Mars 2013		Mai 2013	Juin 2013		Décembre 2013
<b>Q 1</b> HÉTÉROGÉNÉITÉ	Questionnaire durant les cours <sup>2</sup> source personnelle		Carnets de bord DEEM Questionnaire durant les cours <sup>3</sup> source personnelle		Entretiens semi-guidés source personnelle	Questionnaire 2 source personnelle		
<b>Q 2</b> APPRENTISSAGE	Questionnaire durant les cours <sup>4</sup> source personnelle  Questionnaire 1 R-SPQ-2F, Biggs (2001)		Carnets de bord DEEM			Questionnaire 2 R-SPQ-2F, Biggs (2001) TPI, Pratt (1998)		
<b>Q 3</b> PRATIQUE	Questionnaire durant les cours <sup>5</sup> source personnelle		Carnets de bord DEEM Questionnaire durant les cours <sup>3</sup> source personnelle					Questionnaire 3 Favre et Rastoldo, (2000)

L'ensemble du dispositif concourt bien entendu à répondre à la question de recherche : *Dans quelle mesure et quelles conditions les futurs enseignants changent-ils leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université ?*

<sup>1</sup> Pour rappel : **Q1** Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ? **Q2** Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ? **Q3** Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession ?

<sup>2</sup> Question posée aux étudiants, durant le cours et sans leur laisser beaucoup de temps de réflexion pour que les éléments les plus prégnants leur viennent à l'esprit : « A quelles différences entre les élèves êtes-vous confronté lorsque vous enseignez ? (en citer, dans l'ordre, les cinq à sept principales) ».

<sup>3</sup> Questionnaire en ligne invitant les étudiants à évaluer leur ressenti face aux différents dispositifs de gestion de l'hétérogénéité que nous mettons en place dans nos cours.

<sup>4</sup> En rapport avec les approches et conceptions de l'apprentissage, il est demandé : « Décrire, une situation – vécue en classe, à l'Université ou dans la vie de tous les jours – durant laquelle vous avez eu l'impression d'apprendre vraiment... ».

Pour une première approche des postures d'enseignement, leur est demandé : « Pour moi, un exemple de "bon prof", en particulier au niveau Secondaire [1 ou 2], c'est... ».

<sup>5</sup> Question posée aux étudiants suite à la question de la note 2, ci-dessus : « De quelle(s) façon(s) prenez-vous en compte ces différences entre vos élèves ? »

### 3.1.1. Description du recueil de données

Le pluralisme méthodologique d'une recherche mixte a semblé le plus adapté au contexte de ce travail : en effet, l'intention était d'observer des éléments généraux et globaux sur un échantillon d'étudiants en formation (env. 100 individus) et de compléter cette approche par une série de travaux qualitatifs portant sur environ 10% d'entre eux. Cette étude peut être résumée en deux grandes phases et cinq étapes qui se sont succédées et entremêlées de l'automne 2012 jusqu'à la fin de l'année 2013, permettant à cette recherche de développer son caractère longitudinal.

Comme le résume la Figure 21, ci-dessous, la collecte des données s'est déroulée en cinq temps principaux. Nous présentons ici uniquement les recueils de données directement liés à notre recherche. Les éléments issus des questionnaires proposés durant nos cours ne figurent pas dans cette ligne du temps, car ces recueils et leur traitement se sont faits de façon informelle et les résultats issus de ces éléments ne seront utilisés que comme illustration de notre démarche dans le chapitre 4.

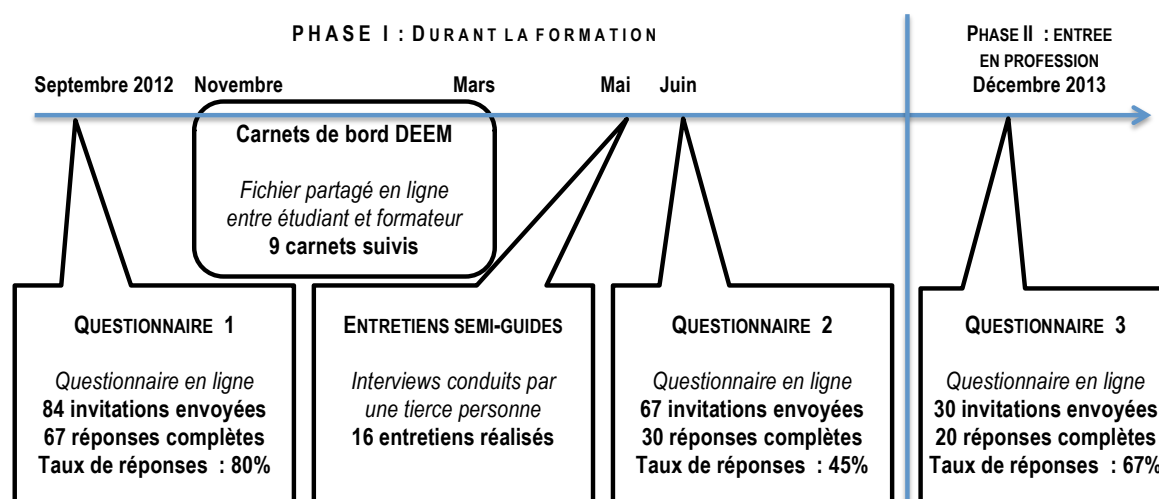


Figure 21 : Collecte des données – Forme des outils de collecte et taille des populations interrogées

Ces phases successives voient le nombre d'étudiants questionnés diminuer au fur et à mesure de l'avancée dans les différentes étapes<sup>1</sup> ; certains ne répondent pas à l'invitation du premier questionnaire, d'autres à celle du deuxième questionnaire ou du troisième. Nous devons également effectuer des choix pour sélectionner les étudiants dont le *Carnet* sera suivi ainsi que ceux qui seront invités à un entretien.

#### Phase I : durant la formation

1. *Questionnaire 1 à l'entrée en formation* : le début de l'année universitaire est l'occasion de questionner l'ensemble des étudiants sur leurs approches et conceptions de l'apprentissage (Q2).

<sup>1</sup> Voir Annexe 6.2, un résumé plus complet de cette évolution du nombre de participants à la recherche.

2. *Carnet de bord en cours de formation* : pour quelques répondants participant au cours d'*Analyse des représentations*, ce *Carnet* est une source d'informations complémentaire permettant le suivi de leurs représentations sur une période de quatre mois. La lecture se centre sur les évocations de l'hétérogénéité en milieu scolaire et sa gestion (Q1 et Q3).
3. *Entretien semi-guidé en fin de formation* : sur la base des réponses au premier questionnaire, une partie des répondants sont invités à participer à un entretien destiné à évoquer leurs représentations de la gestion de l'hétérogénéité en fonction des différents savoirs enseignants et apprenants qu'ils ont développés. Ces entretiens sont centrés sur les postures d'enseignement, mais abordent également les conceptions de l'apprentissage et les représentations et pratiques de la gestion de l'hétérogénéité (Q2, Q1 et Q3).
4. *Questionnaire 2 en fin de formation* : un nouveau questionnaire s'adressant aux répondants du premier vise à mettre en évidence l'évolution des approches de l'apprentissage (Q2) ainsi qu'à offrir un premier regard sur la gestion de l'hétérogénéité (Q1).

#### **Phase II : à l'entrée en profession**

5. *Questionnaire 3 à l'entrée en profession* : les répondants au deuxième questionnaire sont invités à répondre à un dernier questionnaire permettant d'évaluer l'évolution des représentations sur l'hétérogénéité entre la fin de la formation et l'entrée en profession (Q1 et Q3).

Ces étapes s'inscrivent dans une méthodologie mixte de recherche ; cette dernière permet un lien stratégique entre données qualitatives et quantitatives et offre, de plus, de travailler tout à la fois dans l'instantané et dans le continu. En effet, certaines questions de la recherche portent plutôt sur un moment particulier (entrée en formation, entrée en profession), alors que d'autres deviennent pertinentes dans la mesure où il est possible de les aborder dans la continuité et le développement d'un processus. L'intention est également que l'approche qualitative et l'approche quantitative s'éclairent mutuellement, voire se corrigent l'une l'autre en présence d'un biais non-repéré au départ ; nous traitons ainsi certaines données qualitatives (questions ouvertes des questionnaires par exemple) sous une forme quantitative en vue de mettre en évidence certaines généralités (voir chap.4).

Comme nous l'avons évoqué, une particularité de cette recherche est le fait que le chercheur est lui-même formateur des participants aux questionnaires et interviews ; il peut en découler un biais du fait que l'enseignant est également l'évaluateur des personnes concernées. La distinction entre ces différents rôles est essentielle pour ne pas entraîner de réponses construites par les participants en vue de répondre aux attentes supposées de l'enseignant et non simplement en tant que participants à une recherche. C'est pourquoi nous nous sommes abstenu de conduire

les entretiens semi-guidés et avons demandé à une personne ayant un statut plus proche de celui de nos étudiants de mener ces interviews<sup>1</sup>. Nous avons également insisté, dans nos messages d'invitation aux questionnaires sur le fait que ni la participation, ni les réponses apportées n'étaient à mettre en lien avec notre rôle dans la formation, ni dans les validations des différents modules du DAES. Par contre, nous avons tenu compte de notre connaissance de la formation, par exemple pour choisir le moment de certaines actions de recherche, en évitant une trop grande proximité de la période d'examens...

Avant de décrire et expliciter les différents instruments de recueil de données, nous évoquons en 3.1.2 la population concernée par cette recherche et leur hétérogénéité.

### 3.1.2. Description de la population

En début de formation, 84 invitations à participer au premier questionnaire *A propos d'enseignement* ont été envoyées. Les quatre Tableaux 11 à 14, ci-dessous, permettent de décrire les grandes caractéristiques de la population visée par notre questionnaire et de mettre en évidence une difficulté majeure de la formation d'enseignants lorsqu'elle s'adresse à de grands groupes.

Tableau 11 : Répartition de la population suivant le genre

		genre	
		Effectifs	Pourcentage
Valide	Masculin	26	38.8
	Féminin	41	61.2
	Total	67	100.0

Tableau 12 : Répartition de la population suivant l'expérience professionnelle en Equivalent Plein-Temps

		Expérience_prof	
		Effectifs	Pourcentage
Valide	Aucune expérience d'enseignement	8	11.9
	de 0 et 6 mois EPT	24	35.8
	6 à 12 mois EPT	11	16.4
	plus de 1 à moins de 2 ans EPT	9	13.4
	plus de 2 à moins de 3 ans EPT	5	7.5
	plus de 3 à moins de 5 ans EPT	6	9.0
	plus de 5 ans EPT	4	6.0
	Total	67	100.0

Tableau 13 : Répartition de la population suivant l'origine académique

		formation	
		Effectifs	Pourcentage
Valide	Sciences économiques et sociales	1	1.5
	Lettres	44	65.7
	Sciences	19	28.4
	Autre	3	4.5
	Total	67	100.0

Tableau 14 : Répartition de la population suivant le diplôme entrepris

		formation_visée	
		Effectifs	Pourcentage
Valide	DAES I	13	19.4
	DEEM (DAES II)	54	80.6
	Total	67	100.0

L'hétérogénéité de la provenance académique (tab.13) et de l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement (tab.12) engendrent une diversité certaine dans la réception des

<sup>1</sup> Mme Stéphanie CAUVIN, disposant d'un Bachelor en Psychologie et que nous remercions encore ici.



enseignements et dans les échos que peuvent produire ces derniers. Un cours de *Pédagogie générale* par exemple, s'attachant à des problématiques comme la relation pédagogique ou l'évaluation ne peut que difficilement prendre en compte et exemplifier les concepts pour chacune des branches d'enseignement, ni tenir compte du degré d'expertise vs d'absence d'expérience de chacun des étudiants.

Contextes différents, organisation de classes différentes, relations aux élèves pouvant être différentes, les exemples choisis en cours et les applications doivent pouvoir prendre en compte ces directions diverses des participants qu'ils vivent déjà en stage ou au quotidien dans leur vie professionnelle. Le défi est donc important si l'on veut inscrire la gestion des différences au cœur de notre pratique enseignante. De même, et toutes les *études de genres* sont bien là pour le démontrer<sup>1</sup>, la proportion hommes/femmes (tab.11, page précédente) des étudiants présents dans ce cours – confirmant au passage la féminisation du métier d'enseignant – ne peut que nous inciter à penser d'emblée la gestion de l'hétérogénéité comme condition initiale nécessaire d'une telle formation.

D'autre part, pour ce qui concerne notre recherche, le plus faible pourcentage de réponses des étudiants DAES I (13/25), alors que les étudiants du DEEM (avec 54/59) ont quasiment tous participé (tab.14, page précédente), est une première observation que l'on peut effectuer, sans pour autant que cela puisse s'expliquer véritablement. On aurait pu, au contraire, s'attendre à un résultat inverse, du fait que les étudiants DAES I doivent réaliser un travail de recherche dans le cadre de leur master en sciences de l'éducation et qu'une certaine solidarité, voire simplement un certain intérêt pour la démarche de ces questionnaires, auraient pu se manifester. Cela signifie en particulier que l'interprétation des réponses ainsi que la comparaison escomptée entre les deux populations ne sera guère pertinente, étant donné cette grande différence dans la représentativité des échantillons et du fait également de la petitesse de l'échantillon DAES I.

Si l'on regarde plus avant les différences principales entre ces étudiants, nous pouvons relever, ainsi que nous le faisons déjà en 2010<sup>2</sup> :

- *Provenance académique* : issus de la faculté des Lettres, des Sciences ou autre – voir tab.13, page précédente –, les étudiants sont marqués par leur parcours, tant dans leur approche de l'enseignement que dans leurs connaissances initiales, conceptuelles et méthodologiques. Par exemple, il s'avère très rapidement que les étudiants provenant des domaines de la faculté des Sciences se trouvent confrontés à des problèmes de vocabulaire importants et que,

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos Collet et Grin (sous la direction de), 2013 et le remarquable travail réalisé dans le cadre du PROJET E-QUAL + (2010-2013) ; [en ligne] à <http://www.unifribourg.ch/didactic/fr/recherche/projet-e-qual2>. Dernière consultation : 10 janvier 2014.

<sup>2</sup> Repris de Carron P. (2010).

de façon plus générale, le manque d'univocité de certains concepts, approches ou modèles peut les rebuter. A l'autre extrême, des diplômés en psychopédagogie se retrouvent dans un univers très, voire trop connu.

- *Age des participants* (de 23 à 49 ans) et *expérience professionnelle* (tab.12, p.92) : ces éléments ne peuvent être ignorés. Non seulement leur expérience de l'enseignement peut être très diverse (de une à deux semaines de remplacement à plus de vingt ans de pratique), mais leur rapport aux études et au travail universitaire peut être très varié, certains ayant quitté les bancs de l'Université depuis fort longtemps.

De même pour tout ce qui relève des méthodes de travail : prise de notes, utilisation des TIC, lectures de textes de sciences humaines... Aussi surprenant que cela puisse paraître, disposer d'un master académique ne signifie pas forcément maîtriser toutes ces capacités et compétences. Dans le même ordre d'idées, leurs talents à exprimer des idées, à défendre des points de vue, oralement ou par écrit, se révèlent fort inégaux. Des physiciens et un informaticien ont fait part de l'extrême exigence que représentait pour eux la rédaction d'un texte argumentatif, habitués qu'ils étaient à des examens oraux et techniques uniquement.

- *Motivation et intérêt* : contrairement à leur parcours académique, choisi généralement par goût personnel et attentes professionnelles et relativement modulable individuellement, le dispositif de formation des enseignants est imposé dans son intégralité à quasiment tout étudiant. La prolongation d'une année de leurs études, même s'ils se sentent une « vocation d'enseignant », est souvent perçue par les étudiants comme un joug difficile à supporter et qui, de plus, les empêche de gagner de l'argent.
- *Avenir professionnel* : réunir les futurs enseignants, sans distinction de branches et domaines qu'ils se destinent à pratiquer et transmettre, permet de tracer de grandes lignes générales et valables pour tous. Dans le même temps, les besoins sont différents, pour un professeur d'EPS, un de philosophie et un troisième de chimie...

D'autres différences existent, comme nous l'évoquerons au chapitre suivant, et tout l'intérêt d'une gestion de l'hétérogénéité est de considérer ces différences non comme un frein ou une entrave à la pratique enseignante, mais comme une source d'inégalités possibles chez les étudiants – inégalités à ne pas accentuer – et une source de richesses à exploiter pour l'enseignant.

### 3.1.3. Collecte et traitement des données

Le premier questionnaire en ligne<sup>1</sup> a été envoyé le 5 septembre 2012 aux 84 étudiants de la formation DAES de l'Université de Fribourg ; il était important que ce questionnaire, portant

---

<sup>1</sup> Voir les trois questionnaires en Annexe 4 : En début de formation – 1° A propos d'apprentissage ; en cours de formation – 2° A propos d'enseignement et en fin de formation – 3° A propos d'hétérogénéité.

principalement sur les approches et conceptions d'apprentissage, parvienne aux étudiants-stagiaires avant leurs premières expériences en stage et avant leurs premiers cours au CERF. Cela semble essentiel pour que leurs conceptions de l'apprentissage soient encore vierges d'expériences liées à la formation. À l'aide des logiciels SPSS et Excel, plusieurs traitements statistiques ont été appliqués aux résultats du premier questionnaire : statistiques descriptives (indices de tendance centrale et de dispersion, tableaux croisés) et mesures de corrélation. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenus.

Sur la base des réponses obtenues (67 complètes, soit env. 80% de taux de réponse), un échantillon de quatorze personnes a été sélectionné en vue de participer à un entretien semi-guidé en fin de formation (mai-juin 2013) ; parmi ces quatorze personnes, neuf étudiants DEEM participaient également au cours *Analyse des représentations* permettant ainsi d'assurer un suivi sur l'année de formation au travers de leur *Carnet de bord*<sup>1</sup>. Dans un deuxième temps, nous avons collecté des éléments dans ces *Carnets* de neuf étudiants, entre novembre 2012 et février 2013.

En fin de formation, les entretiens semi-dirigés ont été réalisés entre mai et juin 2013 ; quatorze étudiants ont été sollicités et ont répondu favorablement<sup>2</sup>. Les quatorze entretiens ont été menés par une tierce personne ; le biais était trop important si nous menions nous-même les interviews auprès de nos propres étudiants. Ainsi, après avoir testé l'interview à deux reprises auprès d'autres étudiants et affiné de cette manière notre premier protocole d'interview, nous l'avons fait vivre à la future intervieweuse avant de lui en transmettre le protocole ; à son tour, elle a testé ce protocole sur nous. Cela a permis de finaliser le cadre, l'introduction et les relances possibles lors de l'entretien. Nous avons demandé à cette tierce personne de retranscrire des extraits que nous avons choisis des quatorze entretiens menés, tout en conservant l'intégralité des fichiers audio. Nous n'avons pas cherché ici à appliquer des modèles d'analyse préétablis comme, par exemple, *l'analyse catégorielle de contenus*, y préférant une simple retranscription d'éléments que nous réutiliserons par la suite pour identifier cohérence ou contradiction entre participants ainsi que dans leur propre discours.

Le deuxième questionnaire a été envoyé en fin d'année universitaire, le 6 juin 2013, aux 67 étudiants ayant donné une réponse complète au premier questionnaire. 30 réponses complètes nous sont parvenues (45%). Le traitement des données s'est fait de la même manière que pour le premier questionnaire, en y ajoutant des liens tissés avec les réponses de celui-ci.

---

<sup>1</sup> Voir Carron et Spicher (2013).

<sup>2</sup> Ces personnes avaient préalablement répondu au premier questionnaire et étaient donc déjà familiarisées avec la thématique, mais il s'est avéré, malheureusement, que cinq d'entre elles n'avaient pas validé leurs réponses en cliquant sur le bouton d'enregistrement... Nous avons estimé cependant que les réponses fournies durant les entretiens pouvaient nous être utiles, même sans pouvoir établir de liens directs avec les questionnaires.

Enfin, le troisième et dernier questionnaire a été envoyé aux 30 répondants du précédent et nous avons obtenu 20 réponses complètes, soit 67% de taux de réponses. A noter que par rapport aux 84 personnes initiales, nous obtenons un taux de réponses de 24%, ce qui reste acceptable compte tenu du changement de statut des questionnés (études achevées pour quasiment tous) ainsi que de certains aspects techniques qui ont perturbé la bonne réception des réponses. En effet, des éléments inattendus ont en partie entravé la réception et l'interprétation des résultats obtenus :

1. Un certain nombre de répondants n'ont pas finalisé leurs réponses au questionnaire en omettant de valider leurs réponses, volontairement ou non, ceci ne peut être déterminé.
2. Nous avons effectué le choix des personnes à interviewer sur la base des réponses au premier questionnaire ; or parmi ces quatorze personnes, seules deux sont allées jusqu'au bout du processus et ont répondu aux trois questionnaires, ce qui, bien évidemment ne permet guère d'étayer nos tentatives d'établir des liens entre qualitatif et quantitatif.
3. Il ne s'est pas révélé possible de disposer d'un code anonyme d'identification identique pour les trois différents questionnaires ; dès lors, notre choix a été de demander aux questionnés de s'identifier à l'aide de leur numéro de Campus Card. Cela s'est révélé peu performant<sup>1</sup> ; la carte comportant deux numéros, certains répondants ne nous ont pas indiqué le même numéro entre le premier et le deuxième questionnaire, ne nous permettant pas de recouper les données de la façon escomptée. Pis encore, au moment où, pour le troisième questionnaire, nous avons demandé les deux numéros de Campus Card, certains nous ont livré encore d'autres numéros, voire aucun numéro du tout car ils n'avaient plus leur carte...

#### 3.1.4. Choix et description des variables

Les variables sur lesquelles l'analyse va reposer sont issues de choix basés sur les éléments théoriques développés dans le chapitre 2, tout en prenant la liberté, pour des raisons pragmatiques, de simplifier parfois les concepts proposés, comme nous le verrons plus loin. Nous avons d'abord déterminé certaines variables socio-identitaires que nous estimions pertinentes en vue d'observer des évolutions différenciées en fonction des personnes. En effet, les sous-questions de recherche<sup>2</sup> postulent des changements et progressions dans les représentations des étudiants durant leur formation et ces éléments identitaires peuvent être des indicateurs intéressants de diversité entre les personnes.

---

<sup>1</sup> Nous avons fait ce choix sur la base d'expériences vécues – et réussies – dans le cadre de la reddition d'examens, ainsi rendus anonymes, en particulier en *Pédagogie générale*.

<sup>2</sup> **Q1** Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ? **Q2** Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ? **Q3** Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession ?

Ces variables et dimensions sont les suivantes :

#### A. Variables socio-identitaires

Ces caractéristiques ont été également retenues pour établir l'échantillon d'étudiants qui participe aux étapes longitudinales ; elles ont été combinées avec les résultats des questionnaires globaux sur les conceptions d'apprentissage pour obtenir un panel si ce n'est représentatif, tout au moins suffisamment divers.

- genre (F ou M)<sup>1</sup>
- origine socioculturelle (*profession des parents*)
- formation académique (*Sciences, Lettres...*)
- branches d'enseignement (*Français, Géographie, Mathématiques...*)
- niveau d'enseignement (*Secondaire I ou II*)
- durée du savoir expérientiel (*nombre d'années d'expérience Equivalent Plein Temps*)

#### B. Pour les approches et conceptions de l'apprentissage

Pour les *approches* et *conceptions* de l'apprentissage, nous reprenons le questionnaire *Revised two-factor version of the Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs (2001) dont les vingt items nous permettent d'être assuré de la validité et de la fiabilité des résultats que nous obtenons<sup>2</sup>. Comme évoqué précédemment, étant donné l'étendue de la recherche, il a semblé raisonnable de regrouper parfois certaines catégories offertes par la théorie en vue d'obtenir des profils mieux marqués chez les répondants aux questionnaires généraux.

Les six types de conceptions de l'apprentissage que nous avons mis en lien avec les trois approches de l'apprentissage sont ici mobilisées.

Tableau 15 : Grille d'analyse des conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants

Conceptions	1. Accroissement quantitatif de connaissances	2. Mémorisation	3. Acquisition de faits et méthodes	4. Abstraction de la signification	5. Processus d'interprétation de la réalité	6. Changement en tant que personne
Approches	Surface	Surface Stratégique	Surface Stratégique	Profondeur	Profondeur	Profondeur

Les différents items des questionnaires cherchent à mettre en lumière la répartition des approches chez les étudiants futurs enseignants en distinguant trois niveaux, la sensibilité des items n'étant pas suffisante pour repérer six niveaux distincts (tab.16, page suivante).

Nous faisons le choix de regrouper les trois premières catégories qui relèvent d'un apprentissage essentiellement de surface et stratégique visant à une simple acquisition et une reproduction par mémorisation et imitation d'un savoir reçu (Niveau 1). Le deuxième Niveau nécessite de

<sup>1</sup> Tous les éléments notés en gris dans les pages qui suivent sont directement extraits des différents questionnaires et protocoles.

<sup>2</sup> A noter que la traduction française, effectuée par Hy-sup (voir aussi Bonvin, 2012), n'est pas encore validée en tant que telle.

la part de l'apprenant d'utiliser ses savoirs et savoir-faire en vue de poser un regard différent sur la réalité en pratiquant l'abstraction et/ou l'interprétation de son environnement. Le troisième et dernier Niveau, en pleine intimité et profondeur, entraîne une modification de la personne. Par la suite ce sont ces trois niveaux que nous utiliserons dans nos analyses.

Tableau 16 : Niveaux d'approches et de conceptions de l'apprentissage

	NIVEAU I			Niveau II		Niveau III
Conceptions	1. Accroissement quantitatif de connaissances	2. Mémorisation	3. Acquisition de faits et méthodes	4. Abstraction de la signification	5. Processus d'interprétation de la réalité	6. Changement en tant que personne
Approches	Surface	Surface Stratégique	Surface Stratégique	Profondeur	Profondeur	Profondeur

### C. Pour les postures d'enseignement

Pour les *postures d'enseignement*, nous avons repris le non moins connu TPI (*Teaching Perspectives Inventory*) proposé par Pratt (1998), ce qui nous permet d'être assuré de la validité et de la fiabilité des résultats que nous récoltons.

En associant les cinq « perspectives » de Pratt aux quatre postures que nous avons retenues sur la base de différents auteurs (cf. 2.2), nous obtenons le tableau 17 ci-dessous.

Tableau 17 : Liens entre les postures définies par nous-même et les *Perspectives* de Pratt (1998)

POSTURES ICI DEFINIES	Relais vers le savoir	Guide vers le savoir	Organisateur de la construction du savoir	Agent relationnel
PERSPECTIVES (PRATT, 1998)	Transmission	Apprentissage	Développement Education	Education Réforme sociale

### D. Pour les entretiens et/ou carnets de bord

Le questionnement mis en place durant les interviews de quatorze étudiants-stagiaires ainsi que la consultation éventuelle des carnets de bord sont organisés en fonction des éléments suivants :

- Niveaux de conceptions de l'apprentissage (tab.16, ci-dessus)
- Perception de la posture d'enseignement (tab.17, ci-dessus)
- Références à des situations d'enseignement exploitant les différences entre les élèves.
- Présence des mots *différences*, *différenciée*, *différenciation*, *hétérogénéité*, *hétérogène*, *diversité*...

Sur la base de l'ensemble de notre cadre théorique et en fonction des choix conceptuels effectués ainsi que de la planification de notre recherche, nous avons mis en œuvre les recueils de données décrits ci-après.

### 3.1.5. Instruments de recueil de données

#### 1. Questionnaire 1 : à l'entrée en formation (septembre 2012)

L'objectif principal de ce premier questionnaire est d'identifier les conceptions d'apprentissage des étudiants en début de formation. La population étudiée étant issue directement du monde académique, le contexte proposé aux répondants est celui de leurs études universitaires et de répondre en fonction de ce qu'ils ont pu vivre durant cette période.

Une partie des questions sont ainsi formulées au passé et la présentation initiale du questionnaire indique :

*Lors de vos études académiques, vous avez développé certaines stratégies d'apprentissage et choisi, consciemment ou non, d'adopter certaines attitudes face aux matières étudiées. En référence à ce savoir académique, veuillez répondre aux items suivants en indiquant si la proposition correspond pour vous à : 1. cet énoncé n'est jamais vrai / 2. cet énoncé est rarement vrai / 3. cet énoncé est parfois vrai / 4. cet énoncé est souvent vrai / 5. cet énoncé est toujours vrai.*

Les items, traduits de Biggs (2001) sont listés ci-dessous (1 à 20) ; pour les classer, nous avons repris les trois Niveaux que nous avons précédemment définis (tab.16, page précédente). D'autre part, certains items visent à mettre en lumière le rapport au savoir des questionnés (questions i à viii). Une échelle de Lickert allant de 1 à 5 est proposée pour la plupart des items.

Les titres n'apparaissent pas dans le questionnaire et les items ne sont bien entendu pas proposés dans l'ordre utilisé ci-après pour faciliter la compréhension des groupes de questions portant sur chacun des niveaux.

---

#### Questionnaire I

**En lien avec le rapport au savoir.** En me référant à mes études académiques :

- i. *J'ai effectué ces études: a) pour des raisons professionnelles (« avoir un bon métier ») b) par passion pour ce domaine c) pour apprendre un maximum d'éléments dans ce domaine d) pour préparer d'autres études (doctorat, post-doctorat, formation d'enseignants) e) autre :*
- ii. *Mes livres de chevet sont des ouvrages en lien avec mon domaine d'études.*
- iii. *Mon domaine d'études est une part importante de ma personne.*
- iv. *Une bonne part de mon temps libre est en lien avec mon domaine d'études.*
- v. *Mon domaine d'études est juste un élément professionnel distinct de ma personne.*
- vi. *J'aurais pu faire des études dans un tout autre domaine : a) oui ; b) non. Si oui, lequel :*
- vii. *Durant ces dernières années d'études, ce que j'ai appris de plus important c'est :*
- viii. *Durant mes études, ce qui m'est apparu comme étant le plus important est :*

**En lien avec l'Approche en surface / Niveau I.** Durant mes études académiques :

- 1) *J'ai étudié sérieusement uniquement ce qui a été distribué en cours et qui figurait dans les notes de cours.*
- 2) *En vue d'un examen, j'ai appris certaines choses par cœur même si je ne les comprenais pas.*
- 3) *J'ai limité mon étude à ce qui était spécifiquement demandé dans les descriptifs de cours ou dans les objectifs de cours.*

- 4) *La meilleure façon de réussir un examen est d'essayer de mémoriser les réponses aux questions qui seront probablement posées.*
- 5) *Je ne vois pas l'intérêt d'étudier une matière si elle n'est pas objet d'examen.*
- 6) *L'important a été pour moi d'acquérir certains savoirs et savoir-faire en vue de réussir les examens.*
- 7) *Je ne vois pas l'intérêt d'approfondir la matière proposée en cours.*
- 8) *Avoir une idée générale des matières me suffisait.*
- 9) *Trop approfondir une matière est dangereux car cela peut provoquer des confusions.*

**En lien avec l'Approche en profondeur / Niveau II.** Durant mes études académiques :

- 10) *Je fournissais de gros efforts afin de tirer mes propres conclusions dans les domaines traités en cours.*
- 11) *Je me testais moi-même sur les sujets importants jusqu'à ce que je les aie assimilés et compris.*
- 12) *Je passais beaucoup de mon temps libre à approfondir des éléments vus en cours.*
- 13) *Je consultais un maximum de références données en plus des notes de cours.*
- 14) *J'arrivais aux cours en ayant repris la matière des cours précédents.*
- 15) *J'arrivais aux cours en ayant des questions pour lesquelles je souhaitais obtenir des réponses.*
- 16) *Je cherchais régulièrement à confronter mes connaissances et mes points de vue avec mes collègues et les professeurs.*

**En lien avec l'Approche en profondeur / Niveau III.** Durant mes études académiques :

- 17) *Une partie de mon temps libre est consacré à la recherche d'informations et la lecture sur mon domaine d'études.*
- 18) *Tous les sujets sont intéressants car ils me permettent de changer et d'évoluer.*
- 19) *Acquérir de nouvelles connaissances me donne beaucoup de satisfaction.*
- 20) *Grâce à mes études, je me sens différent de celle/celui que j'étais.*

**Enfin :**

- A. *Apprendre pour moi, c'est d'abord : a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne.*
- B. *Apprendre, c'est :*

---

Pour traiter les résultats, il suffit – en suivant les principes énoncés par Biggs – d'attribuer des points aux réponses (1 à 5) puis d'additionner les scores en fonction des types d'approches. Une fois cela réalisé, le score de chacun des répondants a été transformé en pourcentages afin de permettre une comparaison entre eux.

Il nous a paru intéressant d'ajouter les deux dernières questions (A. et B.) qui visent à confronter l'approche par items du questionnaire de Biggs avec l'expression personnelle et conscientisée du questionné. Nous avons relevé l'ensemble des réponses obtenues à la question ouverte « *Apprendre, c'est ...* » et nous les avons classées, également à l'aide de pourcentages en fonction des différents Niveaux I, II et III.

Etant donné le petit nombre de réponses (67) et leur brièveté, cette analyse catégorielle de contenus s'est faite, d'abord, à l'aide d'un code-couleurs en fonction de ce que nous y reconnaissons des différents niveaux, puis par décompte des mots figurant dans les réponses. Le tableau 18, ci-



dessous, propose quelques exemples de ce mode d'interprétation des données récoltées en réponse à la question ouverte : « Apprendre, c'est... »<sup>1</sup>.

En utilisant les catégories définies précédemment, nous avons repéré dans les définitions proposées par les répondants les termes relevant de chacun des niveaux ; par exemple :

- Niveau I : *mémoire, par cœur ; accumuler, acquérir, mémoriser, retenir, appliquer...*
- Niveau II : *analyse, monde extérieur ; comprendre, interpréter, modifier son regard sur...*
- Niveau III : *moi, façon d'être, développement personnel ; changer, avancer, être différent...*

Tableau 18 : Exemplification de la méthode d'interprétation des réponses à « Apprendre, c'est... »

A.		B. Apprendre, c'est :	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III
Apprendre pour moi, c'est d'abord :					
a) mémoriser des connaissances					
b) acquérir des savoirs et savoir-faire					
c) interpréter différemment la réalité					
d) changer en tant que personne.					
Ex.1	a)	acquérir de nouvelles connaissances, des savoirs	1		
Ex.2	b)	Découvrir de nouvelles choses ; comprendre le monde qui nous entoure	0.5	0.5	
Ex.3	c)	légèrement changer sa perspective sur le monde, les gens, l'actualité, etc... Apprendre au quotidien permet d'affiner sa compréhension, son regard, son écoute de/sur l'autre.		1	
Ex.4	c)	« se remplir » chaque jour un peu plus, avancer	0.8		0.2
Ex.5	d)	J'ai hésité entre la troisième et la quatrième réponse car les deux sont vraies pour moi. Je n'ai pas toujours été confrontée à des contenus qui m'ont changée en tant que personne. Par contre, bien souvent le savoir donne une organisation de la représentation de la réalité différente, plus fine que celle que l'on a. Mais certains savoirs m'ont radicalement changée en tant que personne. Ils étaient directement en lien avec ma vie et ont dirigé non seulement mon appréhension de la réalité, mais aussi mes actions, mes systèmes de croyance.		0.5	0.5
Ex.6	c)	Arriver avec un point d'interrogation dans la tête, le manipuler en trois petits points et repartir avec un point d'exclamation dans le cœur... (c'est beau hein ?)			1
Ex.7	d)	Apprendre ne se limite pas qu'au domaine scolaire/universitaire. On peut apprendre à tout moment, dans toutes les situations que la vie nous offre. C'est pour moi avant tout un développement de soi-même par rapport à soi mais aussi par rapport aux autres.			1

Nous sommes conscient de l'aspect subjectif de cette façon de faire : pour ne pas être influencé par les résultats du questionnaire de Biggs, nous avons effectué cette analyse sans prendre en

<sup>1</sup> Voir l'ensemble des réponses obtenues et leur analyse en Annexe 5.1.

compte les valeurs obtenues précédemment, puis avons confronté notre regard sur ces éléments à une seconde lecture interprétative effectuée par une tierce personne.

La deuxième étape de récolte des données s'est faite au travers des carnets de bord.

## 2. Suivi des *Carnets de bord* (novembre 2012 – février 2013)

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous sommes en charge d'un cours-atelier DEEM intitulé *Analyse des représentations* qui cherche à profiter pleinement du caractère dual de la formation en invitant les étudiants à développer un regard réflexif sur leur pratique au travers de la problématique des représentations mentales individuelles. Il est à noter que ce cours regroupe l'ensemble des étudiant-e-s (environ soixante par année) et s'inscrit dans le module des didactiques de branche, nécessitant ainsi un travail lié au(x) domaine(s) d'enseignement des étudiants.

Pratiquer la gestion de l'hétérogénéité dans la formation d'enseignants invite à construire des dispositifs permettant, d'abord, de mettre en évidence les différences pour, ensuite, mieux en profiter et bénéficier ainsi des parcours des personnes, de leurs expériences propres. Cela ne se révèle pas forcément évident lors de cours en auditoire avec des groupes dépassant les cinquante étudiants ; l'intention est donc ici de limiter les interventions en grands groupes pour favoriser les échanges et la réflexion individuelle. Comme, de plus, ce cours-atelier s'inscrit dans les didactiques de branche, il nous a semblé nécessaire de proposer un dispositif offrant de multiples façons de gérer l'hétérogénéité.

Les cinq cours du semestre d'automne sont l'occasion de construire un cadre théorique et conceptuel sur la thématique des représentations mentales et leur importance dans l'apprentissage et l'enseignement. Il est à noter que, si nous pratiquons un enseignement frontal pour transmettre un certain nombre de connaissances théoriques, chaque cours est l'occasion de proposer aux étudiants futurs enseignants des travaux, individuels ou par groupes, visant à intégrer le concept de *représentation*, mais également à faire émerger leurs représentations individuelles sur l'apprentissage, sur l'enseignement ainsi que sur leur(s) branche(s) d'enseignement.

Suite à ces différentes approches, les étudiants sont invités à l'écriture d'un carnet de bord durant quatre mois. La consigne transmise le décrit ainsi : « *L'outil de collection des observations consiste en un « carnet de bord » informatisé, disponible en ligne et pouvant être consulté et modifié en tout temps par vous-même et le soussigné. (...) »*<sup>1</sup>.

L'objet de ce carnet et sa problématique centrale sont l'évolution des représentations individuelles des étudiants sur les « quatre savoirs » de la transposition didactique. Le concept bien

---

<sup>1</sup> Voir Consigne complète en Annexe 2.4.

connu de « transposition didactique » est issu des travaux d'un didacticien des mathématiques, Chevallard, qui le définissait ainsi :

*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.*

Chevallard, 1984, p.39

Develay a développé les travaux de Chevallard en proposant, dès 1992, la transposition didactique selon le schéma suivant (fig.22, ci-dessous).

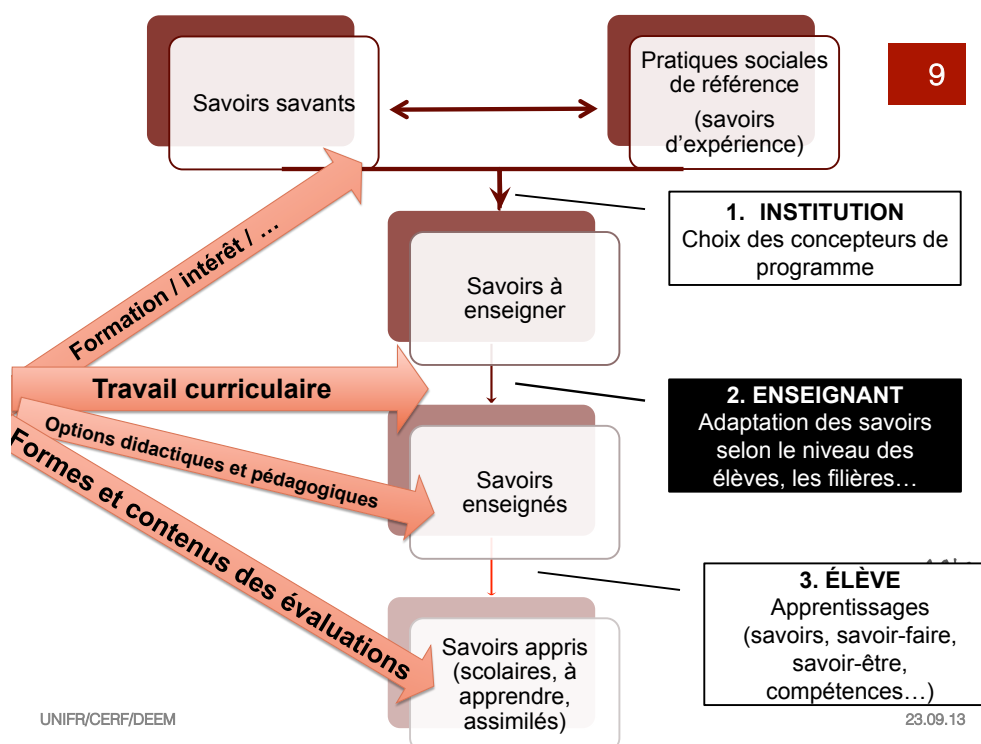


Figure 22 : La transposition didactique (diapositive personnelle inspirée de Develay, 1992)

Les flèches sur la gauche illustrent les observables de la transposition didactique dans la pratique enseignante

L'émergence des représentations mentales individuelles sur les « quatre savoirs » (*savant, à enseigner, enseigné, appris – à apprendre*) commence dans le cadre des cours théoriques par les « savoirs savants » : questionnaire individuel de Nimier<sup>1</sup>, interview et débat permettent de mettre en évidence la richesse et l'hétérogénéité des représentations des étudiants sur leur domaine de prédilection.

<sup>1</sup> Voir site de Nimier ; [en ligne] à [http://www.pedagopsy.eu/questionnaire\\_attitude\\_maths.htm](http://www.pedagopsy.eu/questionnaire_attitude_maths.htm). Dernière consultation : 23 mars 2014.

Parallèlement, durant le cours de *Pédagogie générale*, les apprenants sont invités à lire les Plans d'études officiels de leur(s) branche(s) d'enseignement, ce qui permet de révéler leurs représentations du « savoir à enseigner ».

Dès la fin octobre, au plus tard, ces mêmes étudiants se trouvent en situation d'enseignement, en stage, ce qui va leur permettre de mieux prendre conscience ce que sont pour eux le « savoir enseigné » et le « savoir appris ». Il est essentiel, en particulier, que ce dernier savoir soit mis à jour et mieux identifié par ces futurs enseignants : plus que de « savoir appris », il s'agit ici des représentations sur le « savoir à apprendre » que nous cherchons à faire émerger. Les stagiaires n'étant pas immédiatement confrontés aux résultats de leur enseignement chez leurs élèves, il semble plus fécond et important de leur permettre, d'abord, de conscientiser pleinement ce qu'ils souhaitent que leurs élèves apprennent, quels sont les apprentissages essentiels qu'ils attendent que leur enseignement produise – « savoirs » est ici à comprendre au sens large, autant comme « connaissances », que « savoirs procéduraux », ou « compétences ».

Sans que cela soit explicité d'emblée, l'ensemble du dispositif vise à développer chez ces futurs enseignants un regard réflexif et le développement d'outils personnels d'autoévaluation. Il est dès lors nécessaire que la forme du carnet soit suffisamment libre pour offrir un espace confortable de créativité, voire d'intimité, à son rédacteur. La condition essentielle est celle d'un support de travail pouvant être consulté et modifié avec le formateur, permettant ainsi à ce dernier d'intervenir, par le biais de commentaires à l'intérieur du document<sup>1</sup>.

Dans notre méthode de recherche, ce *Carnet de bord* permet le suivi de quelques répondants entre le premier et le deuxième de ces questionnaires et peut ainsi nous offrir de précieuses indications sur les modifications des représentations dans leur conception de l'apprentissage ainsi que dans leur vécu de la gestion de l'hétérogénéité. La présence de mots-clefs (*hétérogénéité, différences, diversité, homogène, diversité...*) et l'évocation de situations d'apprentissage et/ou d'enseignement permettent d'illustrer certains éléments suggérés dans les différents questionnaires et d'approfondir notre regard sur les conceptions et croyances des étudiants concernés, en suivant l'évolution durant ces quatre mois. Nous avons centré notre analyse en lien avec nos première et dernière sous-questions de recherche qui traitent de la gestion de l'hétérogénéité, tout en restant attentif aux éléments relevant des autres dimensions comme les approches, les conceptions de l'apprentissage et les postures de l'enseignement.

Dans les qualités requises pour conduire une recherche, selon Albarello (2004, p.77)<sup>2</sup>, il en est deux que nous devons particulièrement mettre en évidence arrivé à ce stade : ce sont le *renon-*

---

<sup>1</sup> Carron et Spicher (2014).

<sup>2</sup> Citées en début de travail (p.10).

*cement et l'humilité...* Nous avons dû les mobiliser, car, pour les raisons déjà évoquées en 3.1.3 (p.96), il ne nous a pas été possible d'exploiter pleinement cet aspect qualitatif de notre projet ; l'impossibilité d'identifier l'ensemble des répondants, ainsi que, surtout, le fait que certains participants aux entretiens n'aient pas répondu à l'ensemble des questionnaires proposés a réduit l'ampleur de notre recherche. Au point que, au moment du bilan final, seuls deux participants ont mené de bout en bout le questionnement que nous leur proposons, y inclus le *Carnet de bord* et l'entretien que nous évoquons ci-après.

### 3. Entretiens semi-guidés (avril-mai 2013)

Sur la base des résultats du premier questionnaire, nous avons sélectionné quatorze personnes en vue d'effectuer un entretien ; les critères de sélection principaux tenaient à la diversité (DAES I vs DEEM ; homme vs femme ; jeune vs plus âgé ; plus ou moins expérimenté...) et à une représentativité équitable par rapport aux résultats du questionnaire 1 pour les Niveaux (I, II ou III) dans les conceptions d'apprentissage. Nous avons pris contact avec quatorze étudiants en pensant que certains d'entre eux refuseraient, mais finalement les quatorze ont accepté et sont présentés dans le Tableau 19, ci-dessous.

Tableau 19 : Caractéristiques des étudiant-e-s interviewés et de l'entretien

	GENRE	FORMATION ACADEMIQUE	FORMATION VISEE	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE (EN EPT)	NIVEAU DOMINANT	DATE ET HEURE DE L'ENTRETIEN		DUREE
A	F	Sciences	DAES I	0 – 6 mois	I	28.05.2013	13h30	9'22"
B <sup>1</sup>	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013	15h30	21'08"
C	F	Lettres	DAES I	6 – 12 mois	II	29.05.2013	14h30	23'00"
D	F	Lettres	DEEM	1 – 2 ans	I	27.05.2013	15h00	19'03"
E	M	Lettres	DAES I	0 – 6 mois	III	03.06.2013	11h30	20'46"
F	F	Sciences	DEEM	Plus de 5 ans	III	29.05.2013	11h30	14'42"
G	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	I	04.06.2013	14h30	10'46"
H	F	Sc. sociales	DEEM	3 – 5 ans	III	29.05.2013	16h00	32'12"
I	F	Lettres	DEEM	Aucune	I	28.05.2013	13h00	15'14"
J	F	Sciences	DEEM	Aucune	II	03.06.2013	13h00	17'16"
K	M	Sciences	DEEM	6 – 12 mois	II	20.05.2013	15h30	13'40"
L	F	Economie fam.	DAES I	3 – 5 ans	II	05.06.2013	11h00	12'56"
M	M	Sciences	DEEM	Aucune	II	05.06.2013	13h00	14'51"
N	M	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013	16h00	27'53"

L'objectif de ces entretiens semi-guidés intervenant en fin de formation est principalement d'offrir un espace d'expression plus ouvert et plus large que les différents questionnaires proposés. Même si des questions ouvertes figuraient dans chacun des questionnaires, il était nécessaire d'inviter les participants à détailler et développer leurs pensées plus librement. Ainsi que l'évoque Crahay : « (...) *l'idéal méthodologique consisterait à pénétrer la pensée de l'autre afin de*

<sup>1</sup> Les participantes B et J sont les seules à avoir participé à l'ensemble des dispositifs de notre recherche et un sous-chapitre (4.5) sera consacré à leur parcours et à leurs réponses.

la comprendre de l'intérieur (...) » (in Paquay, Crahay et de Ketele, 2006, p.41) ; cet aspect qualitatif de notre recherche s'est imposé pour mieux pouvoir évaluer les changements et progressions vécues par les étudiants interrogés durant leur formation. La souplesse et l'ampleur du dispositif mis en place permettaient d'aborder la deuxième sous-question de recherche en lien avec les postures d'enseignement. Cependant, d'autres dimensions apparaissaient également durant l'entretien, par des interventions portant sur les conceptions de l'apprentissage et la gestion de l'hétérogénéité. Le cœur de l'entretien – cf. protocole d'interview, ci-dessous – invitait véritablement les étudiants à se poser la question de l'évolution de leurs représentations et de leur pratique d'enseignement : « *Est-ce que la pratique de ces postures a évolué durant cette année de formation ? de quelle manière ? à quoi attribuez-vous ces modifications/cette absence de modification ?* ».

Comme déjà signalé, pour éviter un certain nombre de biais – puisque les interviewés étaient nos étudiant-e-s –, nous avons demandé à une tierce personne de réaliser ces interviews sur la base du protocole ci-après. Nous avons estimé au départ à 20 minutes le temps de cet entretien semi-guidé et, comme indiqué dans le Tableau 19, page précédente, la durée a été d'environ 9 minutes pour la plus brève et plus de 30 pour la plus longue.

---

## Protocole d'interview

### Introduction

Bonjour, l'entretien que nous allons vivre est destiné à compléter les questionnaires et recherches effectués par P. Carron dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Cette interview sera enregistrée sur support numérique ; l'utilisation qui en sera faite sera strictement réservée à ce travail de thèse.

Etes-vous d'accord avec ceci ?

L'entretien devrait durer au maximum une vingtaine de minutes et sera structuré en trois temps.

### 1<sup>er</sup> temps : pour commencer

Si je vous montre les images suivantes, quelle est celle que vous associez le plus à votre posture d'enseignant-e ? <sup>1</sup>



Si hésitations entre plusieurs : vous pouvez en choisir deux si vous hésitez.

Pouvez-vous expliquer ce que cela signifie exactement dans votre pratique ?

---

<sup>1</sup> Il s'agit respectivement des postures : *transmissif / dialoguant / guide / imitation / construction*

Quels sont les éléments caractéristiques de votre enseignement ? Pouvez-vous décrire une situation de classe de ce type ?

Y a-t-il des postures d'enseignement que vous n'adoptez jamais ? pour quelles raisons ?

Fac. : Dans quelle mesure, êtes-vous attentif-ve à ces postures lors de la préparation/planification de vos cours ?

Fac. : Dans quelle mesure, modifiez-vous ces postures durant vos cours ? pour quelles raisons ? comment le faites-vous alors ? Pouvez-vous décrire un moment de classe où vous avez dû modifier votre posture ?

Quelles sont dès lors les qualités et les compétences que vous pensez que vos élèves doivent posséder pour être à l'aise durant vos cours ?

#### **2<sup>e</sup> temps : pour approfondir**

Avant cette formation, avez-vous déjà eu une expérience dans l'enseignement ?

Si Oui : combien de temps ? à quel niveau ?

Est-ce que la pratique de ces postures a évolué durant cette année de formation ? de quelle manière ? à quoi attribuez-vous ces modifications/cette absence de modification ?

Faites-vous un lien entre votre/vos posture(s) d'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité ?

#### **3<sup>e</sup> temps : pour conclure**

En quelques mots :

- Enseigner pour vous maintenant c'est... ?
- Apprendre pour vous, maintenant c'est... ?
- Gérer l'hétérogénéité pour vous, c'est... ?

---

### **4. Questionnaire 2 : en fin de formation (juin 2013)**

Ce deuxième questionnaire se veut à la fois :

- a) Une mesure de l'évolution des approches et conceptions des questionnés sur l'apprentissage : à cet effet, nous avons repris la plupart des items proposés dans le questionnaire 1, mais en les adaptant à la situation, c'est-à-dire en les contextualisant cette fois en fin de formation DAES. Ainsi, l'introduction de ces questions indiquait bien : « **Durant cette année de formation d'enseignant-e-s...** ».
- b) Une mise en évidence des postures d'enseignement adoptées de préférence par ces jeunes enseignants. Nous avons retenu quarante items du questionnaire TPI de Pratt, réinterrogés à l'aune des quatre postures d'enseignement définies au chapitre 2.4.3, ce en vue de permettre l'identification des postures d'enseignants favorisées par les étudiants-stagiaires.
- c) Une première ouverture sur la gestion de l'hétérogénéité, au travers d'items abordant cette problématique du point de vue des pratiques vécues en classe.

Nous reprenons ci-après ces trois axes en explicitant les dimensions retenues et les principaux aspects mis en évidence dans chacune des parties du deuxième questionnaire.

a) L'intention est de pouvoir identifier les conceptions sur l'apprentissage en fin de formation, mais surtout d'analyser l'évolution de ces conceptions ; de ce fait, la quasi totalité des items sont repris du premier questionnaire. Quelques questions sur le rapport au savoir (numérotées i à viii) sont conservées, avec ou sans modification. Les items issus du questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001) ont été également conservés ; nous avons, cependant, raccourci quelque peu cette partie du questionnaire étant donné l'étendue plus vaste de l'ensemble de ce questionnaire. Nous en avons également profité pour attribuer le même nombre de questions, cinq, à chacun des niveaux<sup>1</sup>.

Cependant, comme il s'agit bien maintenant de se diriger davantage vers la posture enseignante et la pratique professionnelle, ces items sont orientés, dans ce questionnaire 2, en direction de cette pratique et de la réflexion sur l'année de formation écoulée. La même échelle de Lickert a été proposée<sup>2</sup>.

---

## Questionnaire II

### Approches en lien avec le rapport au savoir

- i. *J'ai effectué cette formation professionnelle : a) pour « avoir un bon métier » b) par passion pour ce domaine c) apprendre un maximum d'éléments dans ce domaine d) pour préparer d'autres études (doctorat, post-doctorat, ...) e) autre :*
- ii. *Mes livres de chevet sont des ouvrages en lien avec la pédagogie et la didactique.*
- iii. *Cette formation d'enseignants est une part importante de ma personne.*
- iv. *Une bonne part de mon temps libre est en lien avec cette formation d'enseignants.*
- v. *Dès que la porte de la classe est fermée et l'école derrière moi, je peux tout oublier de ce qui s'y est passé jusqu'au prochain cours à préparer.*
- vi. *Je préférerais faire de la recherche dans mon domaine d'études plutôt que de devenir enseignant-e*
- vii. *Durant cette année de formation professionnelle, ce que j'ai appris de plus important c'est :*
- viii. *Durant cette année de formation professionnelle, ce qui m'est apparu comme étant le plus important :*

(...)<sup>3</sup>

### Enfin

- A. *Apprendre pour moi, c'est d'abord : a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne.*
  - B. *Apprendre, c'est :*
- 

L'analyse des réponses obtenues à cette partie du questionnaire s'est faite à l'identique de celle effectuée pour le Questionnaire 1 (voir 3.1.5).

---

<sup>1</sup> Les items supprimés sont les suivants : 1) J'ai étudié sérieusement uniquement ce qui a été distribué en cours et qui figurait dans les notes de cours. 3) J'ai limité mon étude à ce qui était spécifiquement demandé dans les descriptifs de cours ou dans les objectifs de cours. 6) L'important a été pour moi d'acquérir certains savoirs et savoir-faire en vue de réussir les examens. 9) Trop approfondir une matière est dangereux car cela peut provoquer des confusions. 11) Je me testais moi-même sur les sujets importants jusqu'à ce que je les aie assimilés et compris.

<sup>2</sup> Cet énoncé 1. n'est jamais vrai / 2. est rarement vrai / 3. est parfois vrai / 4. est souvent vrai / 5. est toujours vrai.

<sup>3</sup> Le questionnaire étant quasi identique dans cette partie, nous ne le reproduisons pas ici ; il peut être consulté en Annexe 4.2.



b) Du questionnaire TPI (*Teaching Perspectives Inventory*) proposé par Pratt (1998)<sup>1</sup>, nous avons d'abord sélectionné 40 items pour en réduire la longueur et parce que la dimension originale de *Réforme sociale* nous semblait posséder par trop d'importance, eu égard, en particulier, au fait que ces jeunes enseignants ont manifesté à plusieurs reprises, durant nos cours, leur intention d'abord de s'intégrer avant de viser une quelconque réforme. Ensuite, comme détaillé précédemment, nous avons réinterrogé ces perspectives à l'aune des quatre postures d'enseignement définies au chapitre 2.4.3.

Pour rappel, les perspectives de Pratt ont été mises en parallèle avec les postures d'enseignement que nous avons définies (tab.17, p.94). Ainsi, nous avons repris les items du TPI en leur attribuant une des quatre postures que nous avons définies, comme l'illustre le Tableau 20 (ci-dessous et page suivante). L'ensemble des items sont bien entendu proposés dans un ordre aléatoire avec une échelle de Lickert de 1 à 5 ainsi formulée : 1. *Pas du tout d'accord* / 2. *Plutôt pas d'accord* / 3. *Sans avis* / 4. *Plutôt d'accord* / 5. *Tout-à-fait d'accord*.

Tableau 20 : Attribution des postures enseignantes aux items du questionnaire de Pratt (1998)

Relais vers le savoir / Guide vers le savoir / Organisateur de la construction du savoir / Agent relationnel

R	1.	Les enseignants devraient être perçus / vus comme des experts de leur domaine scientifique
R	2.	Les enseignants efficaces doivent en premier lieu être des experts dans leur propre matière.
R	3.	Je couvre le contenu requis de façon précise et dans le temps alloué.
R	4.	Je crois que les personnes novices apprennent de personnes qui sont davantage expérimentées.
R	5.	Mon intention est de préparer les gens pour les examens finaux ou de qualifications professionnelles.
R	6.	Je veux que les gens aient des bonnes notes aux examens grâce à mon enseignement.
R	7.	Je m'attends à ce que les gens maîtrisent un grand nombre d'informations reliées au sujet.
G	8.	Le fait d'avoir des objectifs prédéterminés améliore l'apprentissage.
G	9.	Pour être un enseignant efficace, on doit être un praticien efficace.
G	10.	Un travail encadré par des praticiens efficaces assure un meilleur apprentissage.
G	11.	On ne peut pas séparer les connaissances et leur application.
G	12.	Je fais des liens entre la matière et des situations authentiques de pratique ou d'application.
G	13.	Mon enseignement est gouverné par les objectifs du cours.
G	14.	Je rends très explicite ce que les gens vont apprendre.
G	15.	Je m'attends à ce que les gens sachent comment appliquer la matière dans la vie réelle et quotidienne.
G	16.	Mon intention est de démontrer comment travailler dans des situations réelles.
O	17.	Par dessus tout, l'apprentissage dépend de ce que l'apprenant sait déjà.
O	18.	Le but de l'enseignement devrait viser chez l'apprenant une modification de ses représentations.
O	19.	L'enseignement devrait s'appuyer sur ce que les gens connaissent déjà.
O	20.	Je remets en question les manières habituelles de comprendre la matière.
O	21.	J'encourage les gens à mutuellement remettre en question leur mode de pensée.
O	22.	Mon intention est d'aider les gens à développer des raisonnements plus complexes.
O	23.	Je m'attends à ce que les gens développent de nouvelles façons de raisonner à propos de la matière.
O	24.	Je veux que les gens voient à quel point les choses sont réellement complexes et inter-reliées.
O	25.	Je veux fournir un équilibre entre la sollicitude et le défi quand j'enseigne.
A	26.	Il est important que je tienne compte des réactions émotionnelles des apprenants.
A	27.	Dans mon enseignement je mets l'accent sur le développement de la confiance en soi des apprenants.
A	28.	Dans l'apprentissage, l'effort des gens devrait être récompensé autant que leur réussite.
A	29.	Pour moi, l'enseignement est un acte moral autant qu'une activité intellectuelle.
A	30.	Je trouve quelque chose à complimenter à propos du travail ou de la contribution de chacun.
A	31.	J'utilise la matière comme moyen d'enseigner des idéaux plus élevés.

<sup>1</sup> Traduction sur la base de : Mercier, J., Deaudelin, C., Pratt, D.D., Collins, J.B., Brodeur, M. et Lefebvre, S., *Développement de la version francophone de l'échelle TPI (Teaching Perspectives Inventory)*, 2010.

A	32. J'encourage l'expression des sentiments et émotions.
A	33. Je mets l'accent sur les valeurs davantage que sur les connaissances dans mon enseignement.
A	34. Je partage mes sentiments et je m'attendrais à ce que les apprenants fassent de même.
A	35. J'aide les apprenants à voir le besoin de changements dans notre société.
A	36. Mon intention est de développer la confiance en soi et l'estime de soi des gens en tant qu'apprenants.
A	37. Mon intention est d'inciter les gens à reconsidérer sérieusement leurs valeurs.
A	38. Je m'attends à ce que l'estime de soi des gens augmente à travers mon enseignement.
A	39. Je m'attends à ce que l'engagement des gens à changer notre société augmente.
A	40. Je veux rendre visible ce que les gens prennent pour acquis à propos de notre société.

La détermination des profils pour chaque participant au questionnaire peut ensuite être réalisée en suivant les indications de Pratt (1998), cela nous assurant de la fiabilité des résultats offerts à l'interprétation. Nous avons dès lors pu établir pour chaque participant un profil de perception des postures d'enseignement.

Cependant, comme pour les conceptions d'apprentissage, nous avons proposé trois questions supplémentaires (A, B. et C.), dont une ouverte, visant à connaître le point de vue du répondant sur cette question. Ainsi, le profil général mis en évidence avec le questionnaire de Pratt se retrouve ici mis en parallèle avec le propre regard de la personne sur sa pratique enseignante et la cohérence entre les différentes réponses, issues du profil de Pratt et ces éléments ; les questions sont présentées dans le Tableau 21, ci-dessous :

Tableau 21 : Questions supplémentaires sur les postures d'enseignement

A. Actions des élèves	B. Postures	C. Enseigner, c'est...
<p><b>* Actions des élèves</b>  <b>Durant leurs apprentissages, mes élèves ont principalement comme action</b></p> <p><small>Veillez sélectionner une réponse ci-dessous</small></p> <p>✓ Veuillez choisir...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>répétition / reddition</li> <li>imitation</li> <li>construction</li> <li>collaboration</li> <li>Autre :</li> </ul>	<p><b>* Posture d'enseignement:</b>  <b>Dans ma pratique enseignante je me sens plus souvent</b></p> <p><small>Veillez sélectionner une réponse ci-dessous</small></p> <p>✓ Veuillez choisir...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>transmetteur du savoir</li> <li>guide vers le savoir</li> <li>organisateur de la construction du savoir</li> <li>agent relationnel</li> <li>Autre :</li> </ul>	

Pour la question C., nous avons pratiqué de la même manière que pour les réponses à la question « *Apprendre, c'est...* », en effectuant une analyse catégorielle de contenus à l'aide d'un nouveau code-couleurs et de décompte de mots dans les réponses obtenues : nous avons relevé l'ensemble des réponses obtenues à la question « *Enseigner, c'est ...* » et les avons classées à l'aide de pourcentages en fonction des différentes postures (*Relais, Guide, Organisateur et Agent relationnel*). Nous avons identifié chacune des postures à l'aide de catégories de substantifs et de verbes qui nous semblaient caractéristiques et à nouveau, nous avons confronté notre lecture à celle d'une tierce personne :

- Relais : *savoir, connaissances, pures ; transmettre, donner, imiter...*
- Guide : *petit-à-petit, étapes, pas à pas ; guider, conduire, aider, stimuler, faire découvrir...*
- Organisateur : *association, groupes, construction ; organiser, donner le goût...*
- Agent relationnel : *climat, gestion de la discipline, échange, contact ; nourrir, rencontrer, partager...*

Le Tableau 22, ci-dessous, propose quelques exemples de ce mode d'analyse<sup>1</sup> :

Tableau 22 : Exemples d'interprétation des définitions de l'enseigner (Question C. du Questionnaire 2)

	A. Durant leurs apprentis- sages, mes élèves ont principale- ment comme action :	B. Dans ma pratique enseignante, je me sens plus sou- vent :	C. Enseigner, c'est :	RELAIS	GUIDE	ORGANISATEUR	AGENT RELATIONNEL
ex.1	répétition imitation	guide	pratiquer un métier qui m'apporte beaucoup de satisfaction parce que c'est un métier de contact et d'échange et aussi contribuer à l'éducation des jeunes				1
ex.2	collaboration	organisateur	organiser un environnement de travail bien cadré et posé qui permet aux élèves de choisir de travailler individuellement ou en groupe qui se réfère à moi quand ils ont des questions. Je me tiens à leur disposition pour systématiser les notions et "rassembler" à la fin.			1	
ex.3	collaboration	organisateur	transmettre mes connaissances et compétences	1			
ex.4	collaboration	guide	partager des moments et de la connaissance, s'évaluer et s'adapter <sup>2</sup>	1			
ex.5	collaboration	guide	transmettre des connaissances, des valeurs et des compétences, gérer la discipline, faire un bon climat dans ma classe	0.5			0.5
ex.6	construction	guide	essayer de donner le goût d'apprendre / transmettre / donner un exemple / stimuler / nourrir la confiance en soi de l'apprenant / partager une passion / faire découvrir / donner des repères	0.5	0.3	0.1	0.1
ex.7	construction	organisateur	transmettre un savoir mais surtout aider l'élève à comprendre et utiliser ce savoir à bon escient. A l'aide des savoirs appris, l'élève doit être capable de faire des associations avec ce qu'il sait déjà. Ainsi petit à petit, le savoir se consolide et s'accroît.	0.3	0.4	0.3	
ex.8	collaboration	guide	une évidence.				

c) Enfin, ce questionnaire proposait une première ouverture sur la gestion de l'hétérogénéité ; il s'agissait d'effectuer une transition vers le troisième et dernier questionnaire intégralement consacré à cette thématique. Cette partie propose des dispositifs et des outils, de gestion de l'hétérogénéité, en partie vécus par les étudiants durant nos propres cours, en cherchant à

<sup>1</sup> Voir l'ensemble des réponses obtenues et leur analyse en Annexe 5.2.

<sup>2</sup> Les éléments indiqués en jaune relèvent de la pratique réflexive des répondants ; cela n'étant pas directement pris en compte dans les postures enseignantes – mais plutôt des différentes facettes de l'enseignant (cf. Paquay) –, nous l'avons simplement ainsi signalé.

déterminer dans quelle mesure ils sont mis en œuvre par les étudiants-stagiaires en fin de formation.

La même échelle de Lickert est proposée ici<sup>1</sup>.

---

**Dans mon enseignement :**

1. *J'organise mon enseignement sur la base d'un test de prérequis des connaissances de mes élèves.*
  2. *Je questionne mes élèves pour faire émerger leurs représentations mentales initiales.*
  3. *J'explicité clairement les objectifs spécifiques visés en vue des travaux et examens.*
  4. *Je prépare mes cours en cherchant à répondre au maximum de questions que les élèves pourraient me poser.*
  5. *Je prépare différentes façons d'aborder un contenu de savoir.*
  6. *Je fournis régulièrement des informations plus générales sur la matière abordée en cours pour aider les élèves à réaliser des transferts de connaissances.*
  7. *J'essaie de susciter des échanges avec les élèves et entre eux sur les contenus que nous étudions.*
  8. *Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que les élèves puissent repérer leur niveau d'apprentissage.*
  9. *Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que je me rende compte de ce que les élèves ont compris.*
  10. *Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de l'évolution de leur conception sur les contenus abordés.*
  11. *Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de leurs manières de bien apprendre.*
  12. *Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves en difficultés.*
  13. *Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves avancés.*
  14. *Lorsque j'enseigne, je ne donne aux étudiants que les informations utiles pour réussir leurs examens.*
  15. *Je donne des références complémentaires (articles, ouvrages, sites internet...) pour inviter mes élèves à approfondir les contenus.*
  16. *J'incite mes élèves à établir des liens entre les différents contenus et autres domaines d'études.*
  17. *Je propose des retours métacognitifs à mes élèves (qu'ai-je appris ? qu'en ai-je retenu ? comment l'ai-je appris ?...)*
- 

Les résultats de cette partie du questionnaire ont été traités de deux manières :

1° En calculant la moyenne des résultats obtenus pour chaque item sur l'ensemble des répondants, nous pouvons mettre en évidence les pratiques de classe favorisées pour gérer l'hétérogénéité (entre 1 et 5).

2° En calculant la moyenne des valeurs attribuées par chacun des trente répondants, nous pouvons déterminer un « profil d'enseignant gérant l'hétérogénéité », allant de 1. *Aucune gestion de l'hétérogénéité* à 5. *Constante gestion de l'hétérogénéité*.

---

<sup>1</sup> Cet énoncé 1. *n'est jamais vrai* / 2. *est rarement vrai* / 3. *est parfois vrai* / 4. *est souvent vrai* / 5. *est toujours vrai*.

Nous pouvons relever, en conclusion de la présentation de ce deuxième questionnaire, que nous avons sans doute été trop ambitieux en proposant autant d'items différents (plus de 75, dont des questions ouvertes) ; si nous avons testé indépendamment les différentes parties et nous en étions satisfait, l'ensemble s'est sans doute révélé indigeste pour certaines personnes<sup>1</sup>.

### 5. Questionnaire 3 : à l'entrée en profession (décembre 2013)

L'ultime étape de notre recherche quantitative consistait en un questionnaire, inspiré en partie de Favre et Rastoldo (2000, pp.163-168), que nous avons souhaité bref et qui ne porte que sur la gestion de l'hétérogénéité dans la pratique. Quatre thématiques sont retenues en proposant à chaque fois un espace d'expression libre : *A. Pratiques pédagogiques / B. Facteurs limitant l'enseignement / C. Eléments liés à l'apprentissage / D. Opinions générales*. Nous avons proposé à chaque fois une échelle de Lickert allant de 1 à 4, forçant ainsi à un positionnement non-neutre.

Une fois les points allant de 1 à 4 attribués aux différentes positions et en suivant Favre et Rastoldo (2000), l'analyse descriptive de ces différents éléments permet de mettre en évidence ceux apparaissant le plus souvent ainsi que les liens et contradictions éventuels entre les différents thèmes. Quant aux propositions, remarques et interventions diverses des vingt répondants, elles sont d'ordre qualitative et nous serviront à étayer notre propos dans la partie suivante de présentation des résultats.

---

#### Questionnaire III

##### A. Pratiques pédagogiques

*Parmi les pratiques pédagogiques suivantes permettant de faire face à l'hétérogénéité des élèves, indiquer la fréquence à laquelle vous y recourez (jamais / rarement / souvent / très souvent) :*

- A1 *Utilisation de tests de prérequis et remédiation adaptée*
- A2 *Emergence des représentations mentales initiales*
- A3 *Travail de groupes homogènes*
- A4 *Travail de groupes hétérogènes sous la direction d'un pair avancé*
- A4' *Travail par groupes de deux hétérogènes*
- A5 *Adaptation de l'enseignement au niveau supposé moyen de la classe*
- A6 *Matériel diversifié à disposition des élèves qui en ont besoin*
- A7 *Exercices spécifiques adaptés aux plus faibles*
- A8 *Exercices spécifiques adaptés aux plus avancés*
- A9 *Différenciation dans les devoirs à domicile*
- A10 *Différenciation des objectifs*
- A11 *Prise en compte des différences lors de l'évaluation, Si oui, de quelle façon ?*
- A12 *Autre :*

---

<sup>1</sup> « Je suis désolée, je n'arrive plus à me donner de la peine pour répondre à vos questions. Saturation. », une répondante dixit, en réponse à la question : « Enseigner, pour vous, c'est... ».

Au départ, nous pensions réaliser deux questionnaires différents distribués à deux moments différents : le premier en mars 2013 et le second en juin 2013. Jugeant que les étudiants étaient trop occupés en mars-avril, par la phase d'autonomie de leur stage et leurs leçons probatoires, nous avons choisi de regrouper ces deux questionnaires et de le proposer au début juin.

## B. Facteurs limitant l'enseignement

Dans quelle mesure les facteurs suivants limitent-ils votre enseignement : (pas du tout / un peu / assez / beaucoup)

- |    |                                                                      |                                                 |
|----|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| B1 | Différences de niveaux initiaux au moment d'aborder un nouveau thème |                                                 |
| B2 | Différences de rythmes, de vitesse d'exécution                       |                                                 |
| B3 | Différences d'âges                                                   | B10 Différences dans la participation en classe |
| B4 | Différences de sexes                                                 |                                                 |
| B5 | Différences de motivation                                            | B11 Effectif d'élèves trop élevé                |
| B6 | Différences dues à l'origine sociale                                 | B12 Surcharge des programmes officiels          |
| B7 | Différences dues à l'origine ethnique                                | B13 Motivation personnelle de l'enseignant      |
| B8 | Différences de bagage socioculturel                                  |                                                 |
| B9 | Différences de maturité personnelle                                  |                                                 |

Autres :

## C. Eléments liés à l'apprentissage

Dans quelle mesure les facteurs suivants freinent-ils l'apprentissage de vos élèves : (pas du tout / un peu / assez / beaucoup)

- |    |                                                                      |                                                 |
|----|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| C1 | Différences de niveaux initiaux au moment d'aborder un nouveau thème |                                                 |
| C2 | Différences de rythmes, de vitesse d'exécution                       |                                                 |
| C3 | Différences d'âges                                                   | C10 Différences dans la participation en classe |
| C4 | Différences de sexes                                                 |                                                 |
| C5 | Différences de motivation                                            | C11 Effectif trop élevé                         |
| C6 | Différences dues à l'origine sociale                                 | C12 Surcharge des programmes officiels          |
| C7 | Différences dues à l'origine ethnique                                | C13 Motivation personnelle de l'enseignant      |
| C8 | Différences de bagage socioculturel                                  |                                                 |
| C9 | Différences de maturité personnelle                                  |                                                 |

Autres :

## D. Opinions générales

Indiquez pour chacune de ces propositions votre degré d'accord : (pas du tout / plutôt pas / plutôt / tout à fait... d'accord)

- D1 Dans une classe hétérogène, les élèves faibles se sentent forcément dévalorisés
- D2 La prise en compte de l'hétérogénéité entraîne un nivellement par le bas
- D3 L'hétérogénéité implique trop de travail pour l'enseignant
- D4 Dans une classe hétérogène, les élèves faibles sont stimulés par les élèves forts
- D5 Une classe hétérogène prêterite les élèves forts
- D6 Avoir une classe hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement
- D7 Une classe hétérogène demande plus de collaboration entre enseignants
- D8 Gérer une classe hétérogène est épuisant
- D9 La diversité des compétences des élèves est une source de richesse pour l'enseignant
- D10 Le temps à disposition ne permet pas de gérer efficacement une classe hétérogène
- D11 La gestion de l'hétérogénéité n'empêche pas les plus faibles d'être distancés
- D12 Les différences initiales entre élèves sont toujours trop importantes pour que tous atteignent les objectifs
- D13 La sélection est nécessaire et implique qu'il n'est pas utile de gérer l'hétérogénéité

Autres opinions :

### 3.2. Conclusion de cette troisième partie

Ce troisième chapitre nous a conduit à établir et justifier une méthode et des dispositifs de recherche et, ainsi, à progresser dans la compréhension des problématiques suivantes :

- *Quelle méthodologie semble la plus adéquate pour répondre à nos questions de recherche ?*

La méthodologie mixte de recherche permet de réunir les résultats obtenus tout à la fois par une approche qualitative et une approche quantitative inscrites dans une perspective longitudinale. Cette méthodologie a semblé la plus adaptée au contexte de ce travail en permettant tout à la fois d'observer des éléments généraux et globaux sur un échantillon complet d'étudiants en formation (env. 80 individus) et de compléter cette approche par une série de travaux qualitatifs portant sur environ 10% d'entre eux

Nous restons convaincu qu'une méthodologie mixte de recherche est la plus appropriée dans le cadre de notre travail ; cependant, nous n'en profitons pas pleinement du fait que certaines difficultés n'ont pas permis un suivi optimal des répondants sur l'intégralité des trois questionnaires, du *Carnet de bord* et des entretiens.

- *Quelles sont les variables et dimensions essentielles que nous retenons pour notre recherche ?*

Les dimensions retenues pour nos différents questionnaires et interviews sont liées aux concepts théoriques que nous avons développés précédemment ; le rapport au savoir, les niveaux d'approches et de conceptions de l'apprentissage, les postures d'enseignement et les dimensions liées à la gestion de l'hétérogénéité nous ont permis de mettre en place des grilles d'analyse et de compréhension dont les résultats, décrits au chapitre suivant, sont porteurs de sens.

- *Quels éléments mettre en place pour s'assurer de la qualité de notre recherche et éviter certains biais ?*

Au-delà des difficultés dans le suivi des répondants, l'ensemble du dispositif de recherche, par son alternance entre quantitatif et qualitatif et la présence de questions ouvertes dans des questionnaires en ligne, offre un large et solide éventail d'informations et d'enseignements.

Il est évident que le fait d'être tout à la fois formateur-évaluateur des étudiants et auteur de la recherche peut engendrer certains biais et générer chez les répondants le souci de « bien faire » et de « donner la bonne réponse » plutôt que l'expression libre attendue. Cependant, nous avons cherché, au travers de chaque message lié au questionnaire, à bien distinguer nos différents rôles. La passation des entretiens par une tierce personne a garanti une plus grande qualité pour ceux-ci.

Le chapitre suivant présentera les résultats de cette recherche en vue de proposer des réponses à nos différentes questions de recherche. Comme nous l'avons signalé précédemment

(3.1), nous utiliserons également dans cette partie d'autres résultats et propositions issus de notre pratique de formateur, du fait que nous avons cherché durant ces dernières années à mettre en œuvre des dispositifs de gestion de l'hétérogénéité en formation d'enseignants à l'Université de Fribourg et, depuis l'automne 2012, à la HEP-BEJUNE, sur le site de Bienne. Ces dispositifs n'ont pas été validés par d'autres chercheurs et ne peuvent ainsi être considérés de la même manière que les résultats des différents recueils de données précédemment présentés, mais leur pertinence pragmatique nous semble suffisante pour les convoquer dans cette quatrième partie, analytique et interprétative, de notre travail.



## 4. Résultats de la recherche

En ce chapitre, à ce moment de la recherche, deux des « vertus », présentées à l'origine par Albarrello (2004, p.77) pour la construction de l'objet de recherche, sont à nouveau des plus pertinentes : *humilité* et *renoncement*. L'humilité est nécessaire face à un ensemble de données fort vaste par son aspect quantitatif – le nombre d'items des différents questionnaires est des plus élevés – et par son aspect qualitatif : les réponses aux questions ouvertes, les *Carnets de bord* et les entretiens constituent une source d'une impressionnante richesse. Humilité aussi, en sachant que le traitement que nous en proposons est forcément réducteur et ne saura être exhaustif. D'où le *renoncement* nécessaire qui s'impose : nous faisons des choix dans la présentation des résultats et conservons, en partie en annexes, en partie dans nos archives, les données non-utilisées en vue de prochains développements possibles de telles recherches<sup>1</sup>.

Pour esquisser des pistes de réponse seront convoqués les résultats des différents questionnaires et entretiens, mais également, comme signalé déjà, des données issues directement de notre pratique de formateur et qui seront signalées comme telles. Notre *recherche – action évaluative* trouve, en cette partie de présentation des résultats, des éléments tout à la fois déjà mis en œuvre et potentiellement utilisables dans la pratique formatrice.

Dans cette partie, après avoir esquissé une analyse en fonction des dimensions socio-identitaires (4.1), nous répondrons à nos sous-questions de recherche. Plutôt qu'une présentation organisée par recueil de données, le texte va se structurer en fonction de l'évolution – ou de l'absence de changements – dans les approches et conceptions suivantes et en lien avec nos sous-questions de recherche :

**4.2. Evolution des approches et conceptions de l'apprentissage** en référence à notre sous-question **Q2**. *Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?*

**4.3 Changements et progressions dans la prise en compte de l'hétérogénéité en milieu scolaire et la mise en œuvre de sa gestion**, en lien avec nos sous-questions **Q1**. *Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ?* et **Q3**. *Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors*

---

<sup>1</sup> Entre autres, notre participation aux *Colloques de l'ADMEE* en 2013 et 2014 nous incite à poursuivre nos recherches sur les *Carnets de bord* et leurs apports divers, ainsi que sur les postures de l'enseignant-évaluateur.

de leur entrée dans la profession, dans les choix pédagogiques (objectifs, gestion de classe) et les conditions d'apprentissage proposées (environnement, ressources...) ?

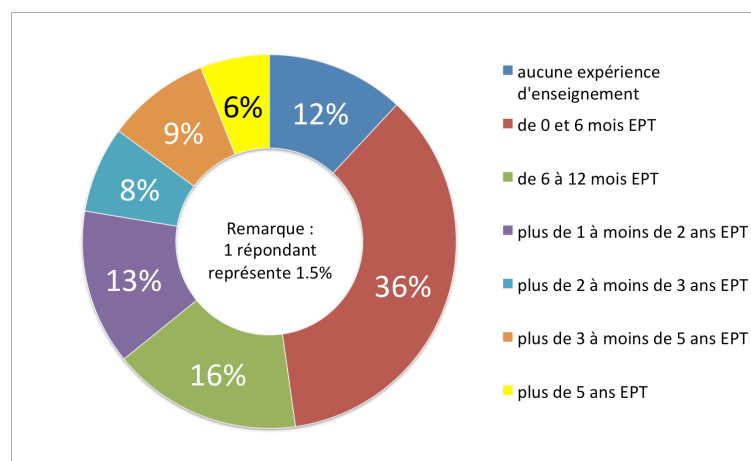
**4.4 Conscientisation progressive et changements de postures d'enseignement** évoqués en lien avec les trois sous-questions Q1 à Q3.

#### 4.1. Analyse en fonction des dimensions socio-identitaires

Nous résumons brièvement, à nouveau, les caractéristiques des soixante-sept personnes ayant répondu à notre premier questionnaire (cf. 3.1.2) qui se répartissent de la façon suivante, en fonction de nos variables socio-identitaires<sup>1</sup> :

- *genre* : 41 femmes (61%) et 26 hommes (39%)  
*origine socioculturelle* : La majorité des répondants n'ayant pas donné de réponses à cette question – qui était facultative –, il ne nous a pas été possible de la prendre en compte.
- *formation académique* :

Lettres	44 (66%)
Sciences	19 (28%)
Sciences économiques et sociales	1 (1.5%)
Autre	3 (4.5%)
- *niveau d'enseignement visé par le diplôme* : 13 DAES I (19%) et 54 DEEM (71%).
- *durée du savoir expérientiel (nombre d'années en Equivalent Plein Temps)*



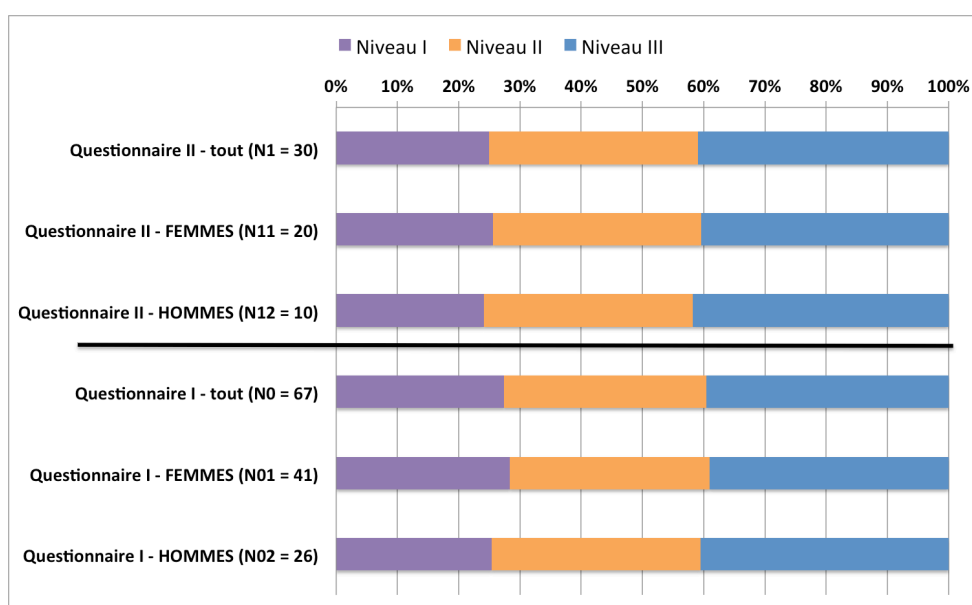
Graphique 3 : Répartition des répondants en fonction de leur expérience de l'enseignement (en EPT) – N = 67

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'extrême diversité des parcours et, ainsi, des attentes et postures initiales face à la formation et face à l'enseignement, est ici mise en évidence. Nous pouvons relever en particulier la grande différence qui peut exister entre les 48% de la population

<sup>1</sup> Pour les trente répondants au deuxième questionnaire, la répartition est la suivante : 20 hommes et 10 femmes ; 19 Lettres, 8 Sciences et 3 « Autres » ; 24 DEEM et 6 DAES I ; 19 ont moins d'un an EPT d'expérience professionnelle, 9 entre 1 et 2 ans et 2 plus de trois ans (voir Annexe 6.2).

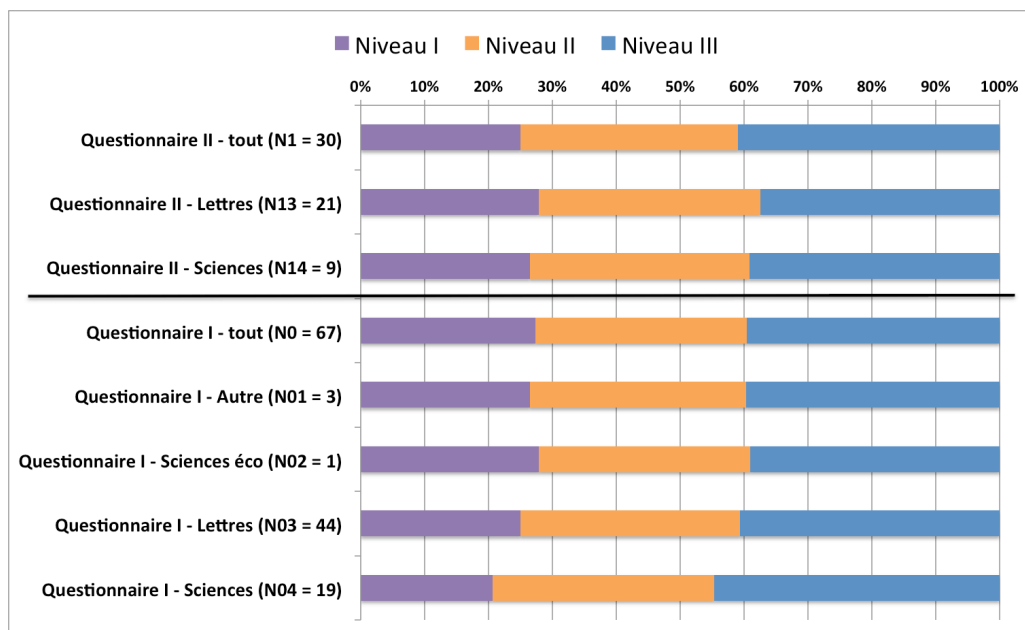
interrogée n'ayant pas ou peu d'expérience de l'enseignement (graph.3, page précédente) et les 15% qui possèdent déjà plus de trois ans de savoir expérimentiel, autrement dit une période que l'on juge souvent suffisante pour développer une expertise dans le domaine (voir, par exemple, Tochon (1993) ou Huberman (1989)). L'attitude de ces personnes, leur implication et leurs croyances ne peuvent être que fort différentes en début de formation.

Ces différentes variables ont été utilisées pour traiter les données, mais aucune d'entre elles ne s'est révélée pertinente pour différencier les résultats obtenus ou permettre des corrélations ; contrairement à ce que nous attendions, les réponses obtenues aux différents questionnaires se sont révélées homogènes, quelle que soit la variable choisie. Par exemple, les résultats obtenus pour les approches et conceptions de l'apprentissage (graph.4, ci-dessous) ne varient pas significativement en fonction du genre, eu égard également au petit nombre de participants à cette enquête. Que l'observation soit effectuée dans l'instantané (Questionnaires 1 en début de formation et 2 en fin de formation) ou que l'on observe l'évolution entre ces deux moments, les variations restent faibles.



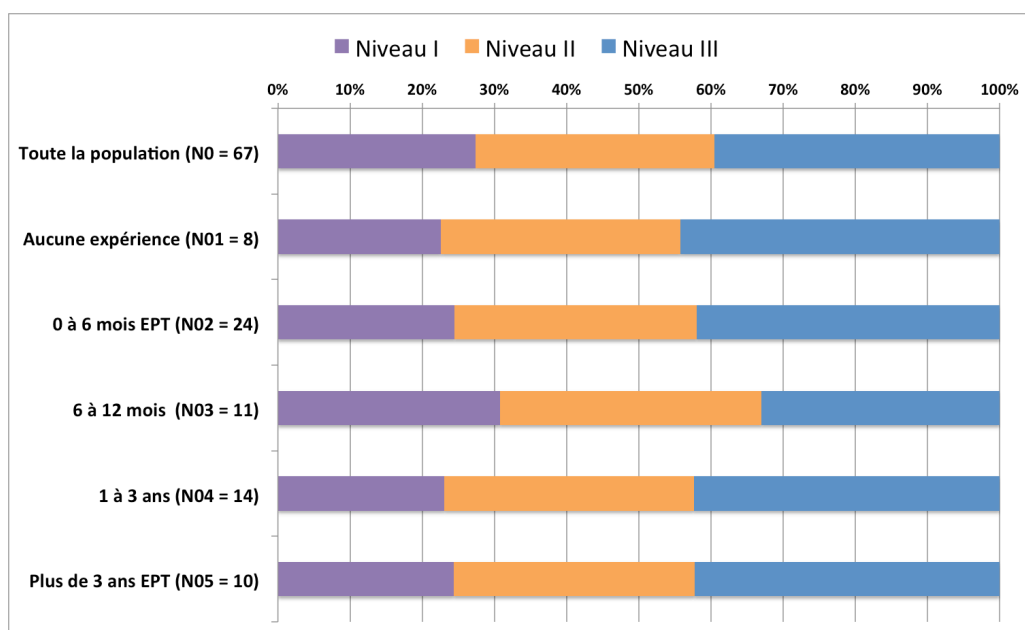
Graphique 4 : Répartition moyenne des approches de l'apprentissage en fonction du genre.

Qu'il s'agisse d'apprentissages de Niveau I, relevant plutôt de la mémorisation et de la reproduction, de ceux de Niveau II permettant l'abstraction et l'interprétation de la réalité ou enfin des apprentissages qui sont clairement liés à un changement en tant que personne (Niveau III), les répondants ne peuvent pas être ici significativement différenciés en fonction de ces dimensions socio-identitaires. On peut relever une présence légèrement plus importante du Niveau II chez les hommes, tant en début qu'en fin de formation, mais étant donné le petit nombre de répondants (un individu équivaut à environ 1.5% dans le questionnaire 1 et environ 3.3% dans le questionnaire 2), de telles différences de l'ordre de 2 ou 3% ne sont guère significantes.



Graphique 5 : Répartition moyenne des approches de l'apprentissage en fonction de l'origine académique

De même, les résultats en fonction de la provenance académique (graph.5, ci-dessus) et en fonction de l'expérience (graph.6, ci-dessous) ne permettent guère de mettre en évidence des différences qui seraient marquantes. L'ensemble des résultats montre ainsi une faible sensibilité des questionnaires issus de Biggs (2001) à ces composantes socio-identitaires. La population testée se révèle relativement homogène quant à la répartition de leurs différentes approches de l'apprentissage<sup>1</sup>



Graphique 6 : Répartition moyenne des approches de l'apprentissage en fonction de l'expérience professionnelle dans l'enseignement

<sup>1</sup> Nous obtenons également des résultats homogènes pour le questionnaire de Pratt (1998) – voir Annexe 6.2 : Graphique 6.2.1 ; quelques variations sont observables pour les résultats des pratiques de l'hétérogénéité, mais sans que cela soit exploitable – voir Annexe 6.2 : Graphique 6.2.2.

Ces données socio-identitaires seront reprises au moment où nous décrirons le parcours de deux étudiants durant leur formation (4.5). La suite de notre analyse descriptive des résultats de ces questionnaires se fait en fonction des nos questions de recherche, en traitant, dans l'ordre, l'évolution des conceptions de l'apprentissage, puis la gestion de l'hétérogénéité et des postures d'enseignement.

#### 4.2. A propos d'approches et de conceptions d'apprentissage

De futurs professionnels de l'enseignement, qui ont passé de si nombreuses années sur les bancs de l'école et de l'Université, sont assurément également des professionnels possédant parfaitement le « métier d'élève »<sup>1</sup> ; dès lors, leur conception de l'apprendre joue un rôle important dans leur posture d'enseignant. Souvent, on enseigne comme on a été enseigné et on imagine que les élèves apprennent comme soi-même on a su et sait apprendre.

Nous utilisons d'abord, pour illustrer notre propos, un dispositif mis en œuvre en-dehors de cette recherche, dans le cadre des modules de formation dont nous avons la charge : avant le début de la formation, nous invitons les étudiants, à décrire ce qu'est une situation d'apprentissage réel pour eux<sup>2</sup>. Cette première approche de l'apprendre permet de mettre en évidence la multiplicité des contextes favorables d'apprentissage, mais aussi les différents niveaux dans les conceptions de l'apprentissage. Nous relevons ici quelques réponses d'étudiants (septembre 2012) pour illustrer notre propos :

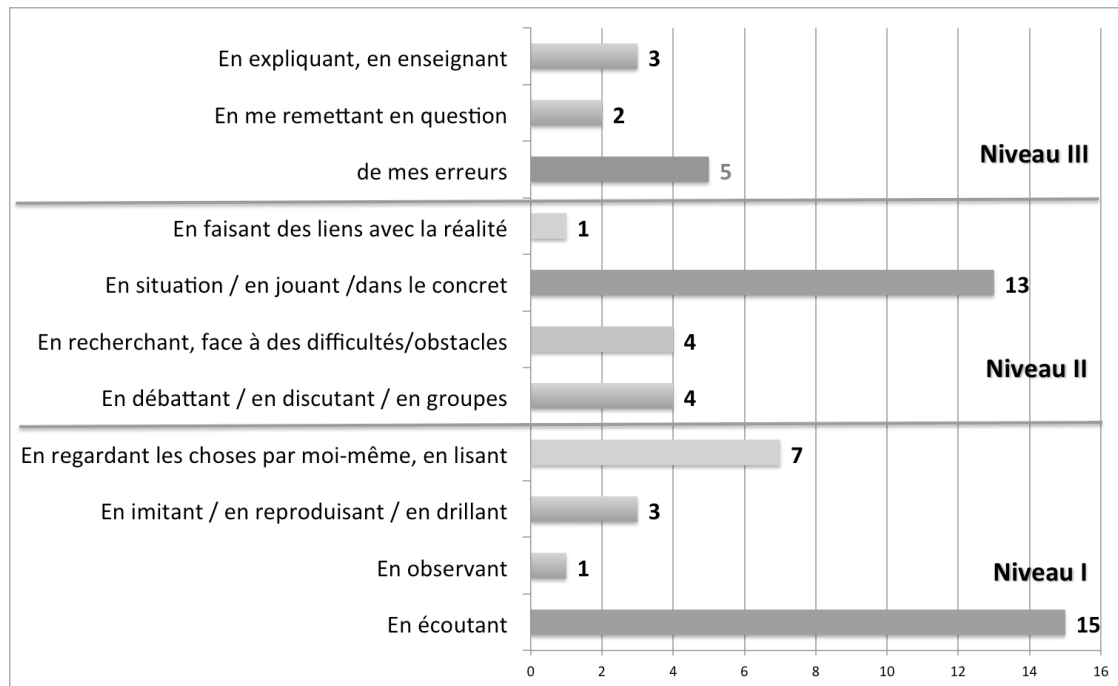
- A. *Aucun souvenir de véritable apprentissage au collège ou à l'Université, que des connaissances factuelles...*
- B. *Un cours intéressant où le professeur partage sa vision de la matière et au lieu de dire : c'est comme ça.*
- C. *(...) sans aucun doute le rapport étroit entre la situation vécue par la personne et la connaissance associée.*
- D. *On n'apprend jamais mieux que lorsque l'on « essaie », qu'on bute sur un problème et qu'on cherche une solution par soi-même... Rien ne tombe du ciel, il faut crocher ! On apprend aussi beaucoup de nos erreurs, qui sont à mon avis formatrices.*
- E. *A chaque fois que l'erreur m'a servi de leçon punitive.*
- F. *Dans la vie de tous les jours : on avance d'un pas sûr et c'est là qu'on trébuche... une sorte de mythe de Sisyphe, tous les jours on réapprend.*
- G. *C'est souvent les expériences les plus dures qui nous permettent d'apprendre.... ça dépend du type d'apprentissage, mais c'est le développement personnel qui est étroitement lié à l'expérience.*
- H. *Le moment arrive quand je peux expliquer la matière à une autre personne et elle me comprend.*

---

<sup>1</sup> Voir Perrenoud (2000).

<sup>2</sup> Ceci se fait par un questionnaire en ligne à compléter avant le premier cours ; il est demandé : « Décrire, une situation – vécue en classe, à l'Université ou dans la vie de tous les jours – durant laquelle vous avez eu l'impression d'apprendre vraiment... »

Nous n'allons pas ici analyser les réponses proposées, mais nous nous permettons d'ajouter à ces quelques exemples le graphique synthétisant les réponses obtenues (graph.7, ci-dessous) qui nous est utile pour mettre en évidence les trois différents Niveaux définis précédemment<sup>1</sup>. Ainsi que nous l'avions déjà dit, les conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants sont ainsi mises, d'emblée, au centre de la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité.



Graphique 7 : Synthèse des réponses sur l'apprentissage (septembre 2013 ; 45 réponses)

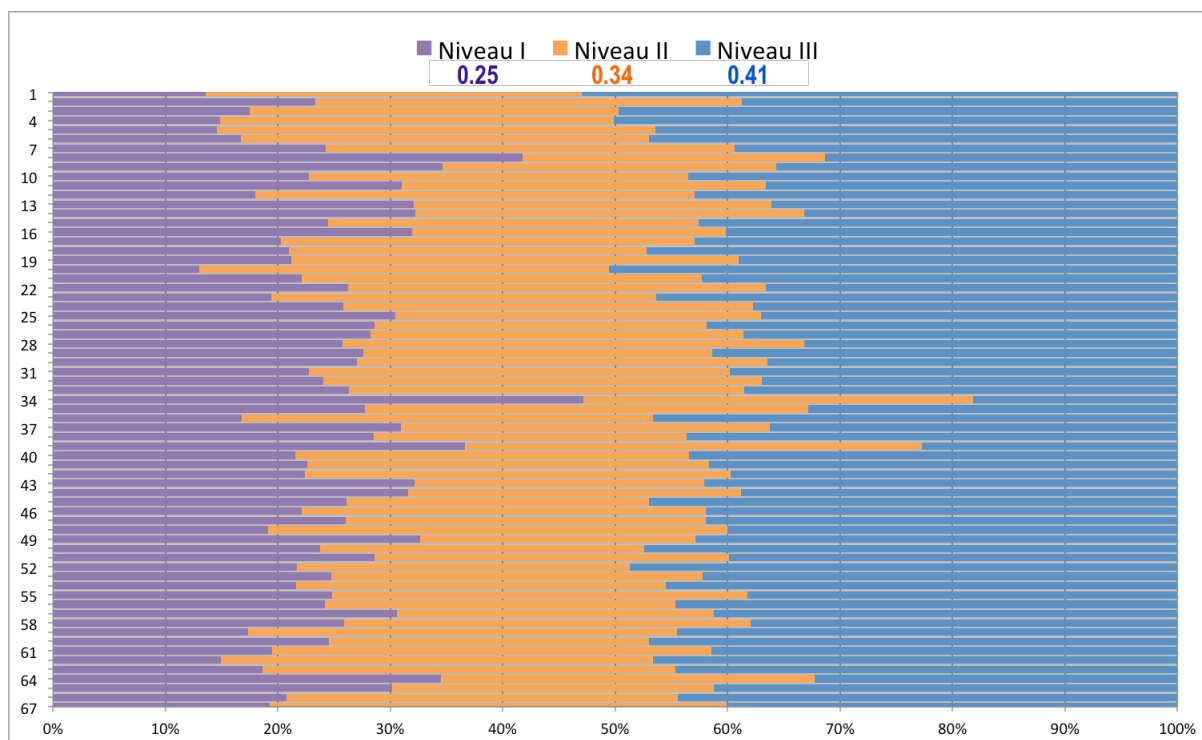
Nous ne faisons pas de liens immédiats entre les manières d'apprendre et les Niveaux d'approches de l'apprentissage, cependant les réponses apportées par les étudiants sont une première occasion de se pencher sur l'enseignement : n'y a-t-il pas des enseignements qui incitent plus à un apprentissage *en profondeur*, alors que d'autres vont renforcer ceux de *surface* ou *stratégique* ? En entrant en formation, cette distinction et cette constante tension entre *enseigner* et *apprendre* peut prendre place et la réflexion se mettre en œuvre, également sur la gestion de l'hétérogénéité. S'il existe tant de façons différentes d'apprendre et si l'on sait qu'il existe différentes conceptions de l'apprentissage, de l'accroissement quantitatif de connaissances au changement en tant que personne, l'école ne devrait-elle pas favoriser la gestion différenciée des apprentissages ?

<sup>1</sup> Rappel, nous avons défini les trois niveaux suivants :

	NIVEAU I			Niveau II		Niveau III
Conceptions	1. Accroissement quantitatif de connaissances	2. Mémorisation	3. Acquisition de faits et méthodes	4. Abstraction de la signification	5. Processus d'interprétation de la réalité	6. Changement en tant que personne
Approches	Surface	Surface Stratégique	Surface Stratégique	Profondeur	Profondeur	Profondeur

#### 4.2.1. En début de formation

Notre recherche s'est attachée à déterminer les approches de l'apprentissage présentes chez les étudiants futurs enseignants à divers moments de leur formation. Le Graphique 8 ci-dessous, établi sur la base de l'analyse statistique des résultats au *Revised two-factor version of the Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs (2001) offre un premier visage de ces approches de l'apprentissage (les chiffres dans la légende indiquent la moyenne obtenue sur l'ensemble des 67 participants pour chacun des niveaux).



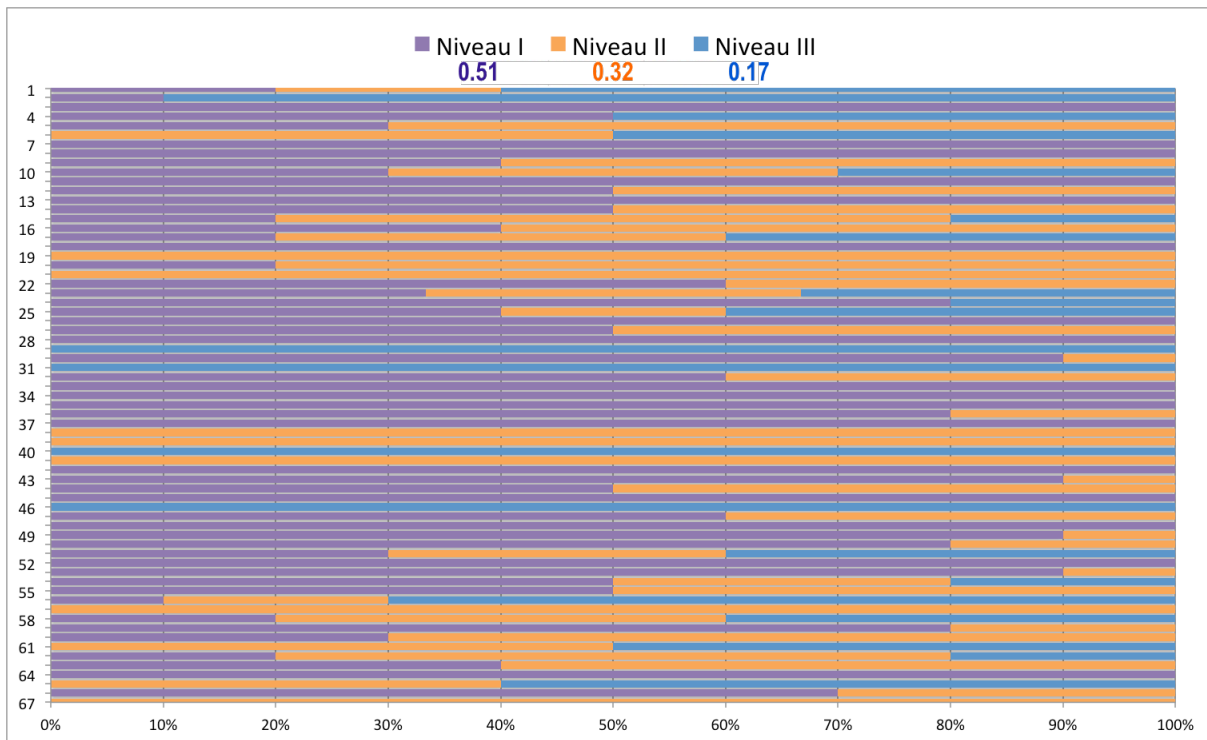
Graphique 8 : Questionnaire 1 : Résultats obtenus au questionnaire R-SPQ-2F (Biggs, 2001) – 67 réponses  
Moyenne par Niveau indiquée dans la légende

Les soixante-sept réponses obtenues permettent d'établir un premier profil général des approches et conceptions de l'apprentissage chez ces étudiants, selon notre interprétation (cf. note du bas de la page précédente). On peut remarquer en calculant la moyenne des résultats que le Niveau III est prédominant, avec 41% d'items s'y rapportant, alors que le Niveau I est nettement moins présent. Cela est intéressant dans le sens que ces futurs enseignants possèdent majoritairement une conception de l'apprentissage reposant sur un changement en tant que personne et que l'on peut supposer que leurs postures d'enseignement seront en cohérence avec cette vision.

Dans le même temps, nous avons demandé aux participants, dans ce même premier questionnaire, de se positionner par rapport à leur conception de l'apprentissage (Questions A et B<sup>1</sup>) ; l'analyse de leurs propositions, dont l'intégralité est visible en Annexe 5.1, produit un profil bien

<sup>1</sup> Pour rappel : **A.** Apprendre pour moi, c'est d'abord : a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne. et **B.** Apprendre, c'est...

différent de celui obtenu par les vingt items du R-SPQ-2F de Biggs (2001), ainsi que le présente le Graphique 9, ci-dessous.



Graphique 9 : Questionnaire 1 : Résultats de l'analyse des réponses à la question « Apprendre, c'est... » – 67 réponses  
Moyenne par Niveau indiquée dans la légende

Lorsqu'il est demandé explicitement aux étudiants de se positionner, leurs réponses vont exprimer leurs premières et plus marquantes représentations sur l'apprentissage. Ce sont parfois de fortes et profondes prises de position : « *Souvent, me faire plaisir ; parfois, me faire violence. Toujours, tâcher de devenir une meilleure personne [...].* » ; d'autres fois, de simples constats factuels : « *Construire des strates supérieures de connaissance à partir de connaissances antérieures.* ».

On remarque que les proportions se trouvent inversées dans ce second graphique (graph.9, ci-dessus) par rapport au Graphique 8, page précédente, avec une moyenne de plus de 50% pour le Niveau I et moins de 17% pour le Niveau III. L'approche quantitative du questionnaire de Biggs (1991) gagne à être complétée par les différentes expressions de l'apprendre offertes en quelques mots par les répondants, recueil de données qualitatif que nous traitons ici de façon quantitative. Si le R-SPQ-2F de Biggs (2001) permet de mettre en évidence l'équilibre entre les différentes approches de l'apprendre, l'expression directe offre un regard moins nuancé et plus immédiat. On peut faire l'hypothèse que, pour de tels étudiants, il est évident que les trois niveaux ont eu, et ont encore, toute leur importance durant leur formation. Certains cours universitaires ne s'adressent qu'au Niveau I, en exigeant d'eux apprentissage par cœur et imitation, alors que d'autres visent à développer leur regard sur la réalité (Niveau II), voire à les faire changer en tant que personne (Niveau III).



L'impression générale qui s'en dégage est une relation à l'apprentissage très empreinte de l'aspect scolaire – au sens large incluant l'Université – qui ramène ce processus à une simple accumulation de connaissances ; nous soulignons ici la réponse apportée cette année à notre toute première demande de description d'une situation-type d'apprentissage où une étudiante répondait : « *Aucun souvenir de véritable apprentissage au collège ou à l'Université, que des connaissances factuelles...* ».

On retrouve chez certains des répondants à notre questionnaire 1 cette semblable confirmation d'un apprentissage réduit à de la mémorisation (tab.23, ci-dessous, participant 7 par exemple) ; à d'autres reprises, c'est la confirmation des résultats du R-SPQ-2F que l'on peut observer dans l'explicitation de ce qu'est *apprendre* pour la personne (tab.23, participant 17 par exemple). Souvent, comme nous l'avons indiqué, la formulation entraîne une réduction du champ de l'apprendre à un ou l'autre des Niveaux (tab.23, participants 19, 39 et 40 par exemple).

Tableau 23 : Exemples de résultats comparés entre le R-SPQ-2F et la question « *Apprendre, c'est...* »

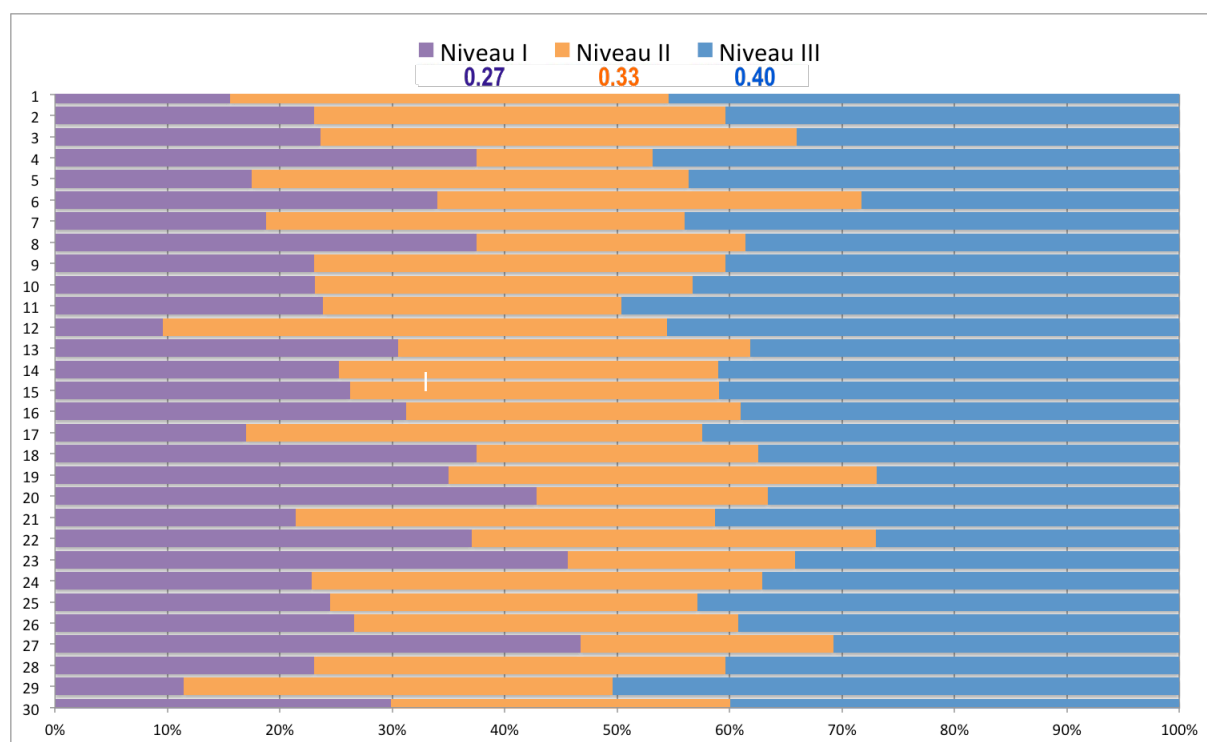
	R-SPQ-2F			Notre interprétation			Réponse à la question : « <i>Apprendre, c'est...</i> »
	Niv. I	Niv. II	Niv. III	Niv. I	Niv. II	Niv. III	
7	0.24	0.36	0.40	1			<i>Améliorer mes connaissances sur le long terme.</i>
17	0.20	0.37	0.43	0.2	0.4	0.4	<i>Je pense qu'apprendre est effectivement acquérir des savoirs et des savoirs, mais l'apprentissage va nous permettre de changer notre manière de voir et d'interpréter les choses. Certaines connaissances ne vont pas affecter notre personnalité, mais certains sujets peuvent à mon avis profondément nous changer en tant que personne.</i>
19	0.21	0.39	0.40		1		<i>Interpréter différemment la réalité avec un saut qualitatif.</i>
39	0.37	0.41	0.22		1		<i>Apprendre c'est pouvoir s'expliquer la réalité d'un fait. Par exemple en chimie si j'arrive à m'expliquer une réaction c'est que je l'ai apprise.</i>
40	0.22	0.35	0.43			1	<i>Apprendre me permet d'évoluer. Je perçois cette évolution comme positive tant au niveau du développement de mes compétences d'enseignant qu'au niveau du développement de ma propre personnalité.</i>

L'ensemble de ces résultats nous confirme, d'une part, l'importance de cette réflexion initiale sur les conceptions d'apprentissage, en formation d'enseignants ; il semble en effet essentiel, pour de futurs enseignants, de pouvoir connaître leurs propres représentations sur l'apprentissage et le degré de conscience qu'ils en ont. D'autre part, le changement de paradigme *enseignement – apprentissage* (cf. 2.3.2) trouve ici une solide assise en offrant une entrée dans l'enseignement au travers de l'apprentissage et de sa diversité. Car, enfin, c'est bien l'hétérogénéité des conceptions et des expressions de l'apprendre qui est ici mise en évidence et qui devrait inciter à sa prise en compte dans l'enseignement et dans la formation.

#### 4.2.2. Evolution durant la formation

L'ambition d'une formation d'enseignants est souvent exprimée par cet objectif de former des « praticiens réflexifs » et la mise en œuvre de cette réflexion sur l'apprendre se situe dans cette perspective. L'ensemble des dispositifs de la formation DAES, tant en pédagogie, en didactique que dans les stages pratiques devraient concourir, durant l'année de formation, à développer, modifier, faire évoluer les représentations des étudiants sur nombre d'éléments de savoirs concernant l'enseignement et l'apprentissage.

Au travers de notre deuxième questionnaire, nous avons cherché à évaluer dans quelle mesure les conceptions de l'apprentissage se sont modifiées chez nos étudiants, en particulier en utilisant le même dispositif de questionnement (R-SPQ-2F de Biggs, 2001 et question ouverte « *Apprendre, c'est...* »). De la même façon que ci-dessus, les graphiques 10 et 11, ci-dessous et page suivante, illustrent les résultats obtenus. Nous reviendrons ci-après (4.2.3) sur l'évolution observable entre le début et la fin de la formation.

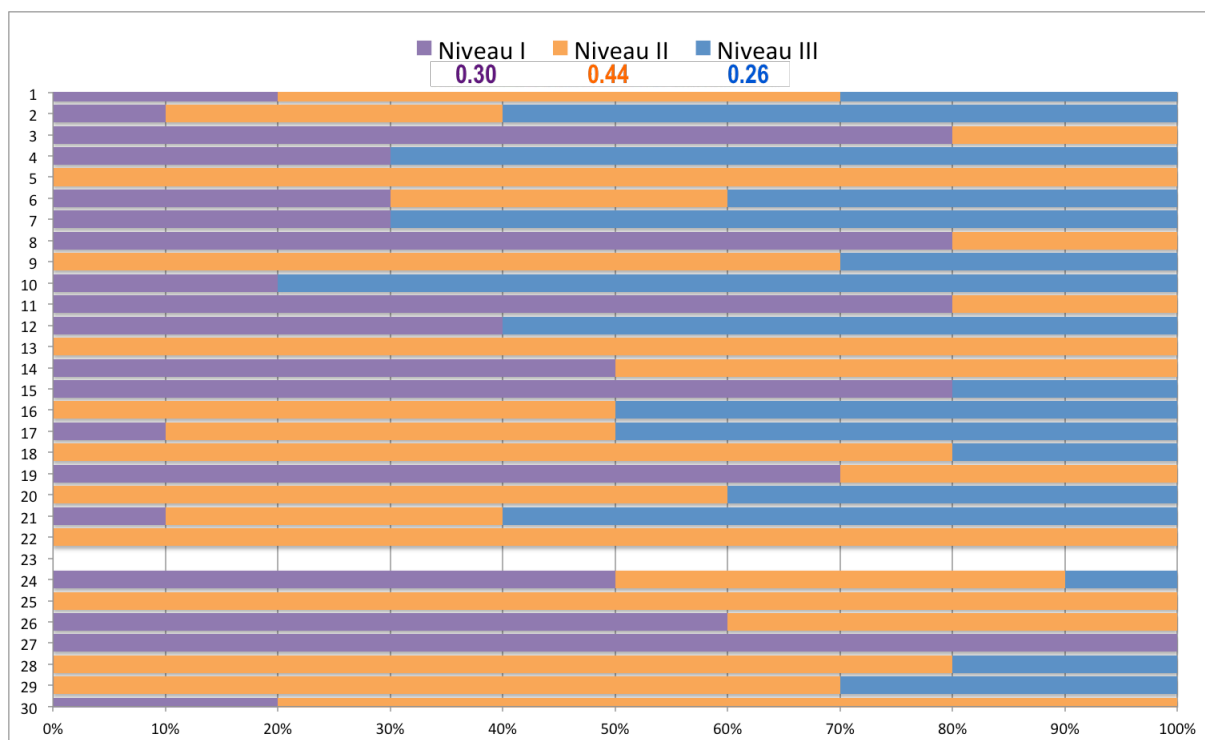


Graphique 10 : Questionnaire 2 : Résultats obtenus au questionnaire R-SPQ-2F (Biggs, 2001) – 30 réponses  
Moyenne par Niveau indiquée dans la légende

Les approches de l'apprentissage, déduites du questionnaire de Biggs (2001) restent globalement équilibrées, même si l'on peut remarquer chez certains (participants 12 et 29, par exemple), un fort déficit du Niveau I, aux alentours de 10%. Chez une majorité des participants, les Niveaux II sont les plus marqués et indiquent ainsi une approche de l'apprentissage tendant vers la *profondeur* de préférence à la *surface*. Les tentatives de croisements de ces résultats avec

les dimensions socio-identitaires ne nous ont pas permis de formuler des hypothèses quant à l'existence de ces différences<sup>1</sup>.

Ce que nous pouvons relever ici, sur la base du Graphique 11 (ci-dessous), est que le regard sur l'apprentissage et ses conceptions, en fin de formation d'enseignants et se rapportant à ce qui a été vécu durant l'année écoulée<sup>2</sup>, voit se développer de façon importante le Niveau II d'un apprentissage en profondeur (apprentissage en tant qu'abstraction de la signification et interprétation de la réalité) et que le Niveau I d'apprentissage de surface tend à disparaître.



Graphique 11 : Questionnaire 2 : Résultats de l'analyse des réponses à la question « Apprendre, c'est... » – 30 réponses  
Moyenne par Niveau indiquée dans la légende

On pourrait ainsi en déduire que l'aspect *praticien réflexif* est des plus prégnants pour les étudiants et que les « théories pratiques » abordées durant l'année de formation, ainsi que les divers outils d'analyse vus en pédagogie et en didactique sont efficaces pour modifier les conceptions de l'apprentissage. Ceci est particulièrement visible dans ce Graphique 11, où notre lecture des définitions de l'apprentissage selon les 30 répondants nous conduit à obtenir près de 45% d'éléments significatifs en rapport avec ce Niveau II et 26% avec le Niveau III.

L'enrichissement et le changement transparaissent très nettement, chez certains étudiants, dans leur seconde réponse à « Apprendre, c'est... » ; par exemple : « Surtout pas mémoriser des con-

<sup>1</sup> Voir Annexe 6.2 pour les analyses et résultats des traitements statistiques.

<sup>2</sup> Nous rappelons que chaque série d'items de cette partie du questionnaire était précédée de « **Durant cette année de formation DAES :...** » pour préciser que les conceptions d'apprentissage se rapportaient à ce qui avait été vécu durant cette année de formation.

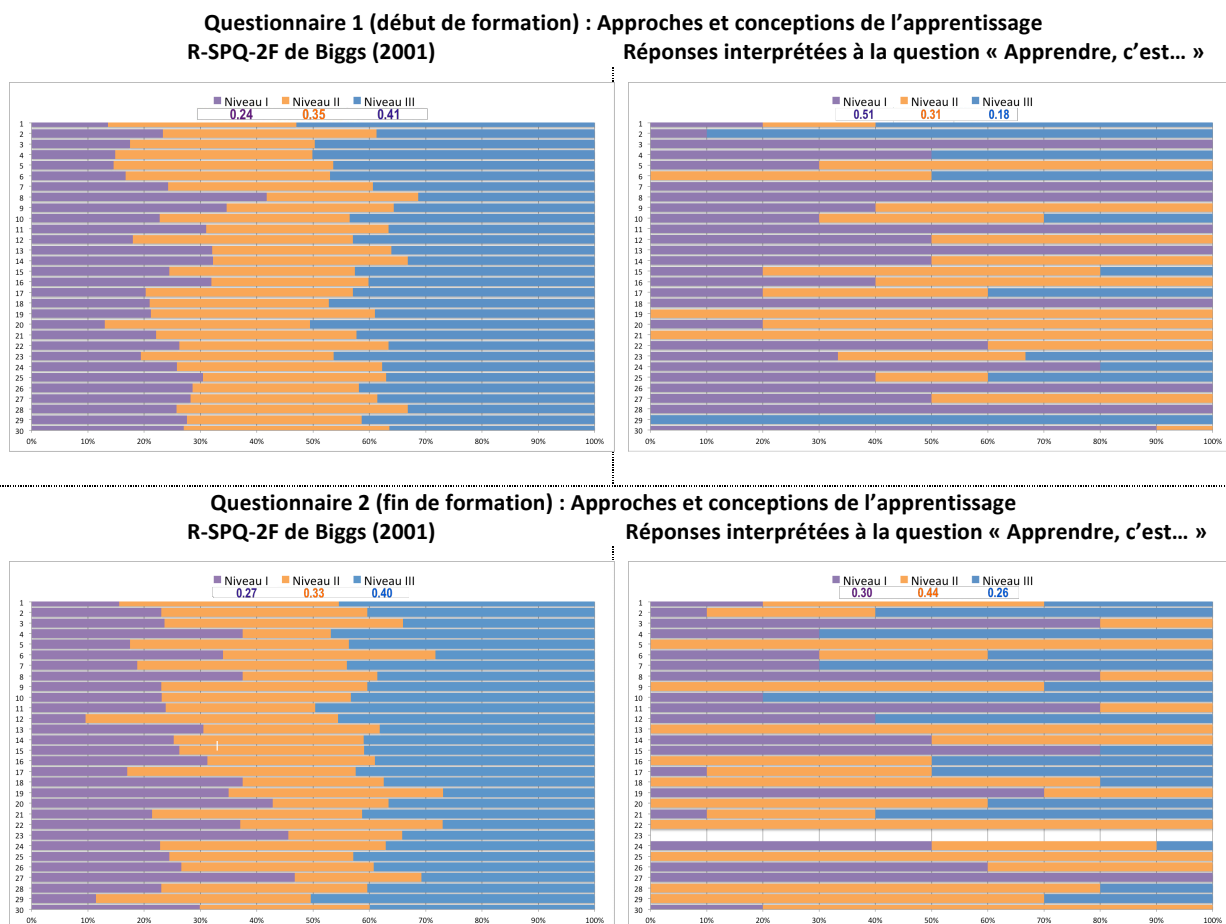
naissances, cette année d'apprentissage m'a permis d'acquérir des savoirs et des savoir-faire et cela m'a permis d'interpréter différemment la réalité, de m'ouvrir l'esprit et m'a fait changer en tant que personne et enseignante. » (Réponse du participant 17).

Sur la base de ces éléments, nous proposons de mettre en lumière l'évolution des conceptions de l'apprentissage réalisée entre le Questionnaire 1 du début de formation et le 2, en fin de formation. Cela nous permet d'entrer dans des pistes de réponse à notre deuxième sous-question de recherche Q2<sup>1</sup>.

#### 4.2.3. Conclusion sur les conceptions d'apprentissage

La réponse à cette sous-question Q2, en particulier du point de vue de l'évolution de ces conceptions de l'apprentissage, ne peut être envisagée que pour une partie des répondants ; en effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, seuls trente participants peuvent ici être pris en compte pour apprécier leur évolution entre le début et la fin de la formation DAES.

Tableau 24 : Résultats des Questionnaires 1 et 2 sur les approches et conceptions de l'apprentissage  
30 réponses conservées ; moyennes par Niveau indiquée dans la légende



<sup>1</sup> Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?

Le Tableau 24, page précédente, offre un premier paysage coloré de cette évolution, en comparant, de manière globale, les résultats obtenus, à gauche, au R-SPQ-2F de Biggs (2001) et, à droite, à notre interprétation des réponses des étudiants à « *Apprendre, c'est...* », successivement en début de formation (ligne du haut) et en fin de formation (ligne du bas).

Au-delà des chiffres, ce sont bien les plages colorées de ces représentations qui permettent de mettre en évidence les éléments suivants :

- Il existe de très grandes différences entre les résultats du R-SPQ-2F et les conceptions brièvement explicitées par les participants aux deux questionnaires, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer précédemment ; en particulier en début d'année, la surévaluation du Niveau I dans les descriptions effectuées est à souligner. On peut d'ailleurs remarquer dans la seconde ligne du Tableau 24, page précédente, même si les différences entre R-SPQ-2F et expressions textuelles restent importantes, que ce Niveau I est nettement moins présent.
- Par contre, une vraie (r)évolution est perceptible au travers des réponses à la question « *Apprendre, c'est...* » dont les valeurs, pour ces trente répondants ont grandement changé entre le début et la fin de la formation. D'une part<sup>1</sup>, l'expression de l'apprendre est beaucoup plus substantielle dans le deuxième questionnaire et, surtout, leur analyse montre une très nette différence d'avec le premier : Niveau I : 51%, puis 30% ; Niveau II : 31%, puis 44% ; Niveau III : 18%, puis 26%.

Alors que huit répondants sur trente décrivaient le fait d'apprendre avec des expressions pouvant être directement rattachées au Niveau I en début de formation, seule une personne s'y restreint encore en juin : « *Acquérir les connaissances dont on a besoin et que l'on souhaite acquérir.* »

- Entre les deux graphiques de la colonne de droite (tab.24, page précédente), la couleur violette prend bien moins d'espace : l'apprentissage *en surface* perd du terrain au profit de l'apprentissage *en profondeur*, ce qui peut être des plus féconds pour des professionnels de l'enseigner qui ont à être des spécialistes de l'apprendre. Dans cet apprentissage en profondeur, la part prise par une conception relevant de l'*abstraction du sens* et/ou de l'*interprétation de la réalité* devient prépondérante, offrant des perspectives d'enseignement visant à permettre aux apprenants de mieux comprendre le monde, voire de mieux se comprendre soi-même.
- Cela semble également signifier que le regard porté par les étudiants sur leur année de formation est porteur de plus de sens que lors de leurs études académiques ; l'évolution

---

<sup>1</sup> Voir Annexe 5.1 – *Questionnaire 2 (juin 2013)* ces réponses détaillées.

entre le premier et le deuxième questionnaire est liée à des apprentissages vécus dans des conditions et des perspectives différentes.

On peut y voir un rapport au savoir différent entre ce qui a été vécu durant les années d'apprentissage en un domaine scientifique et cette année de formation en enseignement. Ceci doit cependant être relativisé si l'on prend en compte le fait que certains répondants, consciemment ou non, ont ici donné une expression de leur conception de l'apprendre sous l'influence d'un sentiment d'attente de ce type de réponses de la part du chercheur qui est aussi leur formateur...

- L'ensemble des réponses obtenues, tant en début de formation qu'à la fin, montrent l'hétérogénéité des conceptions chez ces étudiants. Cela peut être un levier permettant la sensibilisation aux différences chez leurs propres élèves et, partant, un levier à la mise en œuvre d'une gestion de l'hétérogénéité en classe.

Nous ne nous attacherons pas aux valeurs précises, répondant par répondant, mais nous pouvons observer quelques participants dont les évolutions ont été particulièrement remarquables. Il s'agit d'abord de participants dont les résultats aux questionnaires de Biggs (2001) ont connu un changement suffisant pour être signalé ; comme nous l'avons dit précédemment, pour la plupart des répondants, les résultats n'ont que peu varié entre le début et la fin de l'année. Par contre, comme présenté dans le Tableau 25 ci-dessous, pour ces quatre participants, on peut remarquer des modifications significatives dans la répartition entre les Niveaux ou dans l'évolution à l'intérieur d'un même Niveau entre début et fin de l'année. Nous avons indiqué en gras dans ce tableau les valeurs que nous estimons intéressantes.

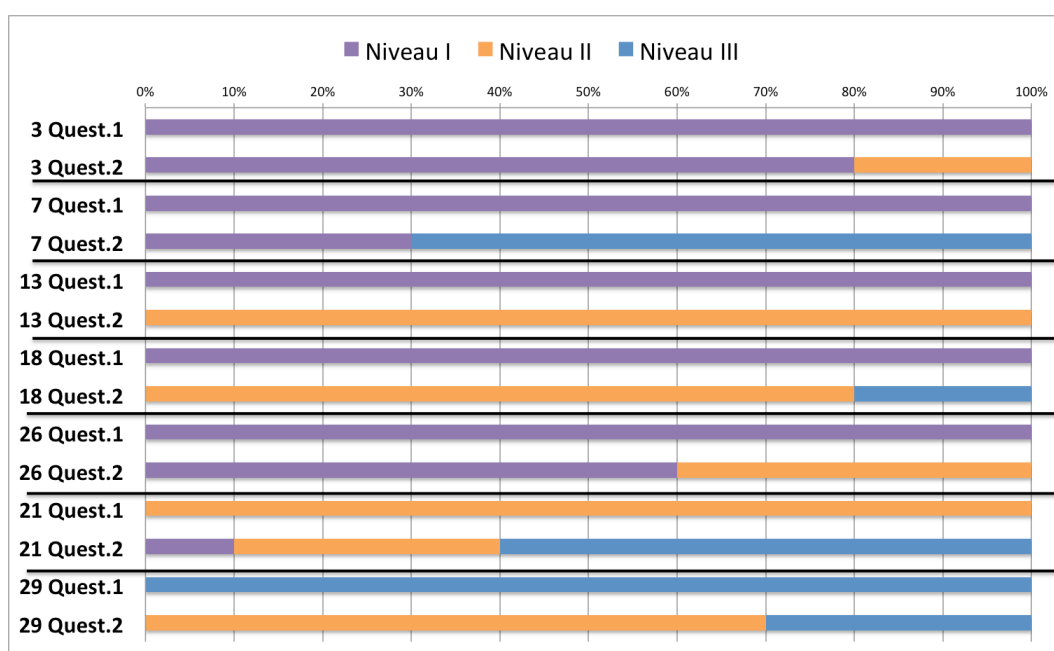
Tableau 25 : Variation de la répartition des Niveaux sur les approches et conceptions de l'apprentissage

Participants	Quest. 1 – début Quest. 2 – fin de l'année	Résultats au R-SPQ-2F			Réponses interprétées à la question « Apprendre, c'est... »		
		Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau I	Niveau II	Niveau III
8	Quest. 1	0.42	0.27	0.31	1		
	Quest. 2	0.37	0.24	0.39	0.8	0.2	
12	Quest. 1	0.18	0.39	0.43	0.5	0.5	
	Quest. 2	0.10	0.45	0.46	0.4		0.6
20	Quest. 1	0.13	0.36	0.51	0.2	0.8	
	Quest. 2	0.43	0.21	0.37		0.6	0.4
27	Quest. 1	0.28	0.33	0.39	0.5	0.5	
	Quest. 2	0.47	0.23	0.31	1		

Des modifications d'environ 10% dans un des Niveaux restent en effet l'exception parmi ces trente participants dont généralement, comme nous l'avons évoqué précédemment, les résultats sont restés relativement proches d'un questionnaire à l'autre. Ici, on peut observer pour les participants 8 et 12, respectivement un gain important du Niveau III et une diminution du Niveau I, ce qui tend à montrer une prise en compte plus marquée, chez tous les

deux, d'une approche de l'apprentissage *en profondeur* ; cela se retrouve également dans leurs réponses à la question « *Apprendre, c'est...* ». Par contre, chez les deux autres participants (20 et 27), la part prise par une approche *en surface* de l'apprentissage se développe de façon importante, passant de 13% à 43% pour le participant 20 et de 28% à 47% pour le second. Ce qui se confirme encore pour le participant 27 avec sa réponse à la question ouverte où notre interprétation le fait passer de 50% à 100%.

Ces changements intervenus chez certains participants sont encore plus remarquables lorsque l'on s'intéresse à la réponse « *Apprendre, c'est...* ». Les deux graphiques ci-après, mettent en évidence les deux mouvements de diversification des Niveaux (graph.12, ci-dessous) et d'homogénéisation (graph.13, page suivante) de ces conceptions. Nous avons retenu parmi les trente répondants au deuxième questionnaire ceux dont une des deux réponses a été interprétée à 100% dans un des Niveaux.

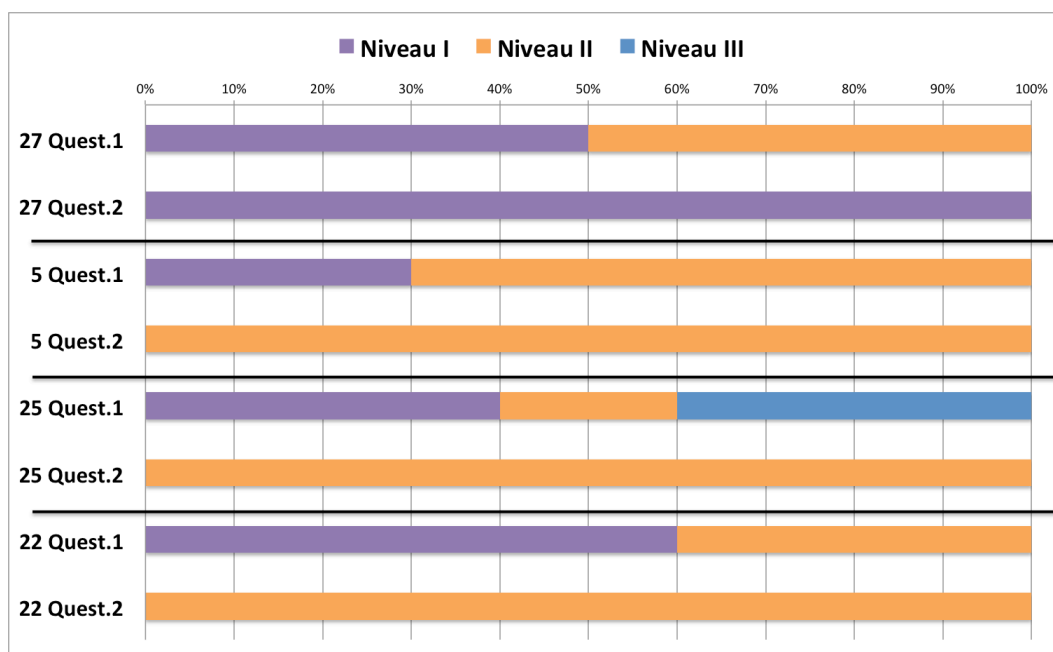


Graphique 12 : Diversification de la répartition des Niveaux dans l'interprétation de l'expression d'*Apprendre, c'est...*

Ce que l'on peut d'abord observer dans ce Graphique 12 est la modification du Niveau I, entre le début et la fin de l'année, chez ces cinq participants : leur expression de l'apprendre prend en effet des nuances plus importantes, voire se modifie entièrement. Les participants 13 et 18, dont les réponses en début d'année étaient marquées du sceau de l'apprentissage *en surface* (« *écouter, comprendre, assimiler* », par exemple), offrent un regard bien plus *en profondeur* en fin d'année (« *Surtout pas mémoriser des connaissances, cette année d'apprentissage m'a permis d'acquérir des savoirs et des savoir-faire et cela m'a permis d'interpréter différemment la réalité, de m'ouvrir l'esprit et m'a fait changer en tant que personne et enseignante.* »). Particulièrement remarquable ici est le fait que le participant 18 souligne que c'est bien « *l'année d'apprentissage* » qui lui a permis de modifier sa perception de l'apprendre.

Les deux derniers participants dont les conceptions se diversifient restent dans une approche plus *en profondeur*. Le 21 passe de l'exclusivité de l'interprétation de la réalité à une vision prenant en compte les autres Niveaux. Quant au 29, dont la première réponse nous a semblé des plus *en profondeur* car centrée entièrement sur lui-même (« *Arriver avec un point d'interrogation dans la tête, le manipuler en trois petits points et repartir avec un point d'exclamation dans le cœur...* »), sa réponse à la fin de l'année fait une place plus importante au Niveau 2 tout en conservant une part de changement de la personne (« *...enseigner, vivre, respirer, s'ouvrir au monde et à soi, être et penser, partager, poursuivre, réfléchir, se remettre en question ...* »).

Enfin, quatre participants sur trente radicalisent leur approche de l'apprentissage (graph.13, ci-dessous). Trois d'entre eux accentuent leur vision vers le Niveau II en restreignant leur vision à l'interprétation de la réalité et à l'abstraction (Participants 5, 25 et 22). Quant au participant 27, il semble se diriger vers une approche de l'apprentissage toute *en surface* en fin de formation (« *Acquérir les connaissances dont on a besoin et que l'on souhaite acquérir* »).



Graphique 13 : Homogénéisation de la répartition des Niveaux dans l'interprétation de l'expression d'Apprendre, c'est...

Ces quelques éléments descriptifs des évolutions intervenues dans les approches et conceptions de l'apprentissage sont à compléter par les recueils de données qualitatives, comme les *Carnets de bord* ou les interviews. Nous développerons cela en 4.5 pour deux participants ayant réalisé l'intégralité du processus et pour lesquels nous pourrions mieux comprendre les raisons et les conséquences de ces changements de conceptions de l'apprentissage en lien avec la gestion de l'hétérogénéité. On peut souligner déjà, en réponse à notre deuxième sous-question de recherche que changements et évolutions sont présents, mais de façons fort diverses entre les participants, tant dans la part respective des Niveaux que dans la direction de ces changements (Niv.1 vers Niv.2 et 3 vs Niv.2 et 3 vers Niv.1).



### 4.3. A propos de gestion de l'hétérogénéité

#### 4.3.1. En début de formation : observations issues de notre pratique en formation

Nous allons d'abord, à nouveau, utiliser un recueil de données extérieur à notre recherche, mais que nous pratiquons depuis quelques années maintenant dans le cadre de nos modules de formation. Avant que ne soit abordée la problématique de la gestion de l'hétérogénéité dans nos différents cours de formation d'enseignants, nous posons une question ouverte aux étudiants à propos des critères de différenciation. Ayant tous donné des cours ou, tout au moins, en ayant observés durant leur début de stage, ils peuvent rendre compte de différences existant dans une salle de classe. Notre question se veut volontairement large : « *A quelles différences entre les élèves êtes-vous confronté-e lorsque vous enseignez ?* ». Nous la posons régulièrement depuis quelques années, en formation DAES I, DEEM et plus récemment à la HEP-BEJUNE ; cette question est posée sans réflexion préparatoire des étudiants, individuellement, et en ne leur laissant que quelques minutes pour noter les principales différences entre les élèves leur venant à l'esprit.

Les observations et propositions d'étudiants de ces deux dernières années à l'Université de Fribourg sont réunies dans le Tableau 26, à la page suivante. La volonté est de synthétiser et classer, mais sans tri préalable ni rejet d'aucune des propositions effectuées : sont listées un nombre impressionnant de différences perçues entre les élèves par ces futurs enseignants.

Cette première prise de conscience de la diversité existante va dans le sens du changement de paradigme entre *différenciation* et *gestion de l'hétérogénéité* (cf. 2.1) : les différences existent, a priori, et peut se mettre en œuvre un processus de réflexion visant à leur prise en charge par l'enseignant. Certaines de ces différences sont particulièrement mises en évidence par le fait qu'elles se retrouvent de façon récurrente dans les propositions rendues par les étudiants (en gras dans le tab. 26) : le milieu socioculturel des élèves, leur motivation (50% des réponses l'évoquent), leurs « niveaux » – en particulier de maîtrise des prérequis – ou encore leur vitesse de travail... C'est également l'occasion d'évoquer l'importance de la dimension du genre : il est remarquable que cette différence entre les élèves n'apparaît que chez moins de 15% des répondants (23 sur 158<sup>1</sup>), alors qu'elle est une dimension essentielle de l'hétérogénéité, tant du point de vue de la motivation, du rapport au savoir, à l'école et à l'autorité. L'occasion est donc ici toute trouvée de sensibiliser les futurs enseignants à cette problématique.

L'objectif de cette enquête interne au cours est d'abord et surtout une conscientisation de la problématique de l'hétérogénéité chez les étudiants-stagiaires. Les dimensions retenues pour

---

<sup>1</sup> A noter d'ailleurs que les étudiants qui sont sensibles à cette problématique sont souvent de futurs enseignants d'Education physique et sportive directement confrontés à cette différence de genres.

analyser leurs réponses sont les quatre catégories que nous avons définies en 2.1.3 : a) *liées à la personne et son parcours de vie* ; b) *de l'ordre du rapport au savoir et à l'école* ; c) *de l'ordre du cognitif* et d) *de l'ordre des méthodes de travail*. Cette typologie (sous-titres bleus) permet de classer les réponses des étudiants.

Tableau 26 : Sources d'hétérogénéité – réponses de 158 étudiants (2011-2013)

Liées à la personne et son parcours de vie	Nombre d'occurrences
• <b>Milieu socio-culturel, familial / Nationalité</b>	<b>52</b>
<i>Parcours scolaire (autre canton, redoublement) et professionnel</i>	15
<i>Religion (confession) / Valeurs</i>	13
<i>Langues (maternelle)</i>	12
<i>Relations familiales (bonnes, mauvaises, absentes...)</i>	5
• <b>Âge / Autonomie / Maturité</b>	<b>35</b>
• <b>Caractère / personnalité (gestion des émotions / sensibilité) &amp; comportement (discipline)</b>	<b>26</b>
<i>Timide (à l'oral) et réservé (Introverti)</i>	12
<i>vs rigolard, extraverti, extravagant, perturbateur</i>	20
<i>Confiance en soi / zones de confort</i>	11
<i>Studieux, sérieux / bavards, voire « cancreux »</i>	8
<i>Actifs (faire bcp de bruit) / Chuchotements / Passifs (voire dormant)</i>	7
<i>Créatif vs Souhaitant un cadre clair</i>	
<i>Rôle dans un groupe</i>	2
<i>Respect de l'enseignant</i>	
<i>Recherche du contact avec l'enseignant-e</i>	1
• <b>Genre</b>	<b>23</b>
<i>Proportion filles/garçons</i>	3
• <b>Physique (voix, taille, masse, santé, posture...)</b>	<b>17</b>
<i>Attitude corporelle / regard face à l'enseignant</i>	3
• <b>Handicap, troubles psychiques ou physiques</b>	<b>5</b>
<b>De l'ordre du rapport au savoir</b>	
• <b>Motivation / curiosité / intérêt (à la base / a priori)</b>	<b>76</b>
<i>Bonne / mauvaise volonté</i>	
<i>Scientifiques / Lettreux</i>	
• <b>Visibilité / Participation / implication</b>	<b>46</b>
• <b>But / objectif des études</b>	<b>3</b>
• <b>Rapport à l'école (scolaire ou non)</b>	<b>1</b>
<b>De l'ordre du cognitif</b>	
• <b>Niveaux (brillants, bons, moyens, faibles ; facilité ou non)</b>	<b>54</b>
<i>connaissances (de base dans la branche)</i>	24
<i>culture générale</i>	12
<i>niveau de langue (L1 ou L2) et d'expression</i>	17
<i>savoirs et compétences</i>	3
<i>musical ; chant</i>	1
<i>imagination</i>	1
• <b>Compréhension (questions, consigne, concepts)</b>	<b>21</b>
• <b>Capacités / Facultés / Doués vs Non-doués / Intelligence / Niveau intellectuel</b>	<b>18</b>
• <b>Styles cognitifs (visuels, auditifs, kinesthésiques...)</b>	<b>15</b>
<b>De l'ordre des méthodes de travail, dans l'organisation</b>	
• <b>Rythme / vitesse (prise de notes / travail / compréhension)</b>	<b>60</b>
• <b>Taux d'activité / Taux d'écoute (concentration / attention / rétention)</b>	<b>28</b>
• <b>Méthodes de travail, d'apprentissage</b>	<b>19</b>
• <b>Autonomie</b>	<b>7</b>
• <b>Travail et ressources à domicile</b>	<b>7</b>
• <b>Ordre et soin</b>	<b>5</b>
• <b>Ponctualité</b>	<b>2</b>
• <b>Motricité fine</b>	<b>2</b>

DAES I et DEEM 2011 – 2013 : compte-rendu de réponses d'étudiant-e-s sans modifications ni commentaires ;  
nombre total de participant-e-s : 158

Suite à cette question sur les sources d'hétérogénéité que nos étudiants identifient, nous profitons également de faire appel à leur savoir expérientiel pour faire une première entrée dans les pratiques de gestion de l'hétérogénéité. Nous leur posons à nouveau une question suffisamment large pour leur permettre d'évoquer les dispositifs qu'ils ont déjà eu l'occasion de mettre en œuvre : « *De quelle(s) façon(s) prenez-vous en compte ces différences entre vos élèves ?* ».

La longue liste ci-dessous<sup>1</sup> est établie, sans aucune censure de notre part. Il s'agit d'une compteur classant les réponses des étudiants que nous proposons, dans un premier temps, sans commentaires :

---

#### De façon générale

- *Discussion individuelle (motivation, intérêt, buts...)*
- *Enseignement différencié : varier...*
  - Approches / Stratégies / Méthodes d'enseignement (Travaux de groupe)*
  - Supports de cours / livres de lecture suivie / les modes (visuel, auditif...)*
- *Travailler uniquement avec les plus faibles pendant que les autres font un exercice*
- *Se mettre à disposition pour celles et ceux qui ont des questions*

#### Liées à la personne

- *Etablissement de relations différentes en fonction du sexe (humour, par exemple)*
- *Séparer suivant les genres*
- *Attention différente portée aux « plus petits »*
- *Avoir et manifester sa confiance en tant qu'enseignant envers chacun-e*
- *Différenciation Filles/Garçons + CH romands et allemands (en EPS)*
- *Evaluation de la progression, plutôt que la performance*

#### Milieu socio-culturel / nationalité

- *Prendre les élèves à part pour tenter de les inviter à la tolérance*
- *Laisser les personnes libres de leurs croyances (Port du voile en EPS ; cours de piscine)*
- *Problèmes familiaux connus (petit village par ex.) → tolérance...*
- *Utiliser les différences pour dynamiser le cours et lutter contre les préjugés*

#### Comportement

- *Gérer mes propres émotions ; ne pas me focaliser sur les perturbateurs*
- *Disposition en classe*
- *Pratiquer la décentration et le mouvement*
- *Remarque adéquate, voire sanctionner s'ils sont déviants ; mettre de côté les perturbateurs.*
- *Demander le silence lors des moments-clefs*
- *Attitude mettant en valeur les timides, les interroger prioritairement, réveiller ceux qui dorment et « calmer » les enthousiastes*
- *Parler d'adulte à adulte*
- *Les guider, les accompagner dans leurs choix professionnels*

#### Motivation / curiosité / intérêt + Participation

- *Accepter que la branche n'est pas aimée de tous vs expliciter/donner les buts...*
- *Interpeler / Donner la parole à tous / Interroger tout le monde*
- *Faire le lien avec le quotidien, le concret, l'actualité*
- *Attirer l'attention (changer le ton de ma voix ; regard) / solliciter + renforcer positivement*

---

<sup>1</sup> Ici aussi, il s'agit d'un document de synthèse réunissant les propositions des étudiants DAES I et DEEM 2011-13 (nombre total de participant-e-s : 158). Tout ce qui est écrit en noir est directement cité depuis leurs réponses.

### Niveaux (bons, moyens, faibles)

- *Etre attentif...*
- *Diagnostiquer et remédier en début de séquence ; évaluer régulièrement de façon formative*
- *Réexpliquer, dialoguer, exemplifier*
- *Placer les élèves faibles devant*
- *Avoir des exercices plus simples et des plus complexes (modifier les examens pour les redoublants)*
- *Travailler par groupes (puzzle pour valoriser chacune et chacun) ; paires hétérogènes / élèves ressources (élèves plus avancé réalisent un rapport de ce qu'ils savent avant le début de la séquence)*
- *Documents / exercices à la maison (en ligne en particulier) → dispenser du cours*
- *Evaluation de la progression, en fonction du niveau de base*

### Rythme / vitesse

- *Fixer les objectifs en vue d'une autoévaluation*
- *Parler plus lentement, répéter ou faire répéter par un élève*
- *Reformulation des consignes, explicitation, modification du niveau de langue*
- *Varié les activités, différencier les exercices*

### De l'ordre des méthodes d'apprentissage, de travail, dans l'organisation

- *Varié les méthodes d'enseignement*
- *Demander aux élèves de noter « comment ils ont appris »*
- *Noter les devoirs au tableau*
- *Proposer des pistes, des idées pour s'organiser puis les accompagner*

### Ne pas différencier

- *Ne pas prendre en compte les différences culturelles : mettre tout le monde sur un pied d'égalité par rapport à nos règles.*
  - *Laisser libre dans la manière d'apprendre*
- 

Nombre de ces dispositifs ne sont guère réalistes ou ne peuvent s'appliquer qu'exceptionnellement, d'autres relèvent d'évidences. Nous choisissons volontairement de ne pas les trier, ni en valoriser certaines plus que d'autres. Cela toujours dans cette perspective de provoquer des conflits sociocognitifs chez nos étudiants.

Ces propositions sont par la suite réinterrogées et débattues, durant le cours, en vue d'identifier les dispositifs pouvant être mis en œuvre pour prendre en compte – ou non – ces différences. Les quatre questions suivantes, qui seraient à justifier et développer, offrent un filtre semblant pertinent : « *Ces différences sont-elles... 1° modifiables ou non ?, 2° un frein à l'apprentissage ou non ?, 3° un enrichissement du cours ou non ? et 4° gérables par l'enseignant ou non ?* ». Ces quatre questions sont complétées par une cinquième : « *La prise en compte de ces différences modifie-t-elle les objectifs visés ?* ».

Les dispositifs de différenciation mis en œuvre ne devraient pas être sources d'inégalités entre élèves en changeant les objectifs visés et en préjugant, ainsi, du potentiel de ces élèves. Le risque peut être même, sous prétexte de différenciation, de ne même pas chercher à développer, chez les élèves en difficultés, des objectifs que l'on estime inatteignables, par exemple la résolution de problèmes en mathématiques ou l'accès à la littérature en français, pour ne se consacrer qu'à des apprentissages techniques. Les objectifs définis en début d'année restent constamment à atteindre et les méthodes de différenciation sont autant de chemins possibles vers ceux-ci.

Ces deux questions proposées en septembre offrent une première entrée dans les représentations et les pratiques de la gestion de l'hétérogénéité. Notre cours propose ensuite aux étudiants de vivre différents dispositifs prenant en compte leurs différences.

#### 4.3.2. En cours de formation : observations issues de notre pratique en formation

Durant cette dernière année d'enseignement, nous avons interrogé nos étudiants sur leur perception de la gestion de l'hétérogénéité telle qu'ils la vivent dans le cadre de nos cours. Sans qu'il soit possible de croiser les résultats avec les données précédentes, vu qu'il s'agit d'étudiants différents, il est cependant intéressant de présenter ces résultats pour mettre en évidence combien la sensibilisation à une thématique peut être féconde.

Le questionnaire en ligne anonyme, hors-recherche, par lequel nous avons soulevé ces questions sur la gestion de l'hétérogénéité, est un *Bilan à mi-parcours*, tel que nous le pratiquons dans chacun de nos cours en vue, principalement, de 1° permettre à nos étudiants de s'exprimer sur les cours, 2° obtenir un retour de leur part en vue d'adapter éventuellement certains éléments, 3° permettre aux étudiants de se situer par rapport à leurs collègues. Ce questionnaire a été, en automne 2013, complété par 126 personnes, soit 54 étudiants DEEM à l'Université de Fribourg et 72 étudiants futurs enseignants Secondaire I et II à la HEP-BEJUNE, respectivement au mois d'octobre 2013 et fin novembre 2013. Pour la première fois, cette année, nous y avons inclus des items concernant les outils de gestion de l'hétérogénéité, en vue tout à la fois d'identifier quels éléments semblent les plus pertinents selon eux et lesquels sont à utiliser de façon récurrente. La question était proposée sous la forme d'un tableau incluant une échelle de Lickert allant de 1 à 4 : « Veuillez évaluer votre ressenti par rapport aux tentatives de gestion de l'hétérogénéité dans le cadre de ce cours : 1. je n'y suis pas sensible / 2. je n'y suis que peu sensible / 3. j'y suis un peu sensible / 4. j'y suis très sensible / 0. sans avis. ».

Neuf exemples d'outils et/ou dispositifs de gestion de l'hétérogénéité vécus en ou/et hors cours durant les premières semaines de l'année sont listés. Une question ouverte « *Autres éléments sur la gestion de l'hétérogénéité* » offrait un espace d'expression libre. Les dispositifs qui avaient été mis en œuvre, durant les premières semaines de cours, sont de divers ordres :

- *Différenciation par la tâche : travaux facultatifs ; démarches diverses proposées en vue d'un même objectif.*
- *Différenciation par le mode de regroupement : travaux de groupes par domaine d'enseignement ou en fonction des besoins.*
- *Différenciation par la prise en compte des représentations mentales : Q-sort préalables au traitement d'une thématique ; vote électronique durant les cours ; intégration des proposi-*

tions et questions d'étudiants dans le diaporama du cours ; organisation de débats durant les cours.

- Différenciation dans le suivi et l'évaluation : possibilité de poser des questions sur des forums ou par mail ; feed-back personnalisé ; correction individualisée des travaux.
- Différenciation socioaffective : reconnaissance de la personne en tant que telle<sup>1</sup>.

Nous avons codé les résultats de l'échelle de Lickert de 1 à 4, en attribuant un 0 aux « sans avis », et proposons dans le Tableau 27, ci-dessous, les résultats dans l'ordre inverse de sensibilité, le minimum étant de 1 et le maximum de 4.

Tableau 27 : Appréciation des dispositifs proposés pour gérer l'hétérogénéité – 126 réponses

	MOYENNE (max. = 4)	ECART- TYPE	SANS AVIS
1. travaux facultatifs	2.79	1.24	13
2. être reconnu-e et identifié-e, par exemple par son prénom, par l'enseignant	2.86	1.09	3
3. organisation de débat	2.89	1.13	3
4. organisation de travaux de groupes	2.91	1.22	4
5. utilisation d'un système de vote électronique	2.92	1.16	7
6. questionnaires proposés, voire imposés	3.00	1.17	10
7. intégration des réponses, remarques et propositions des étudiant-e-s dans le cours suivant	3.10	0.95	8
8. possibilité de poser des questions durant le cours ou en-dehors des cours	3.42	1.01	6
9. correction et retour individualisés de travaux	3.61	0.84	4

La gestion de l'hétérogénéité en formation d'enseignants à l'Université peut être vécue et est appréciée en particulier dans ses aspects de différenciation dans le suivi et l'évaluation (items 8 et 9) où l'on peut observer tout à la fois des moyennes élevées, un écart-type faible – en particulier au 9. où l'écart-type est le plus faible de l'ensemble des items – ainsi qu'un nombre de « sans avis » particulièrement réduit (4/126, soit env. 3%). De façon générale, l'ensemble des dispositifs mis en œuvre recueillent l'approbation de la part des étudiants ( $m > 2.75$ ) et sont perçus comme des aides à l'apprentissage (« *Les retours personnalisés ont une grande valeur* »), mais aussi comme des éléments socioaffectifs permettant la constitution d'un groupe-classe tout en permettant à la personne d'être identifiée en tant qu'individu (item 2 :  $m_2 = 2.86$  avec  $s_2 = 1.09$  et seuls 3 « sans-avis »).

Ainsi que l'écrit un des participants en réponse à la question ouverte et en référence à l'item 7 : « *Quant à l'intégration des réponses, remarques et propositions des étudiants dans le diaporama du cours, j'estime que c'est enrichissant (...) parce que cela permet de partager avec les autres étudiants une idée (fausse ou juste) à laquelle ils n'auraient peut-être pensé* ». Sur cette même thématique et en centrant sur les représentations mentales initiales (item 6), un deuxième étudiant s'exprime en identifiant fort bien un des objectifs visés par ce mode de faire : « *Sans doute*

<sup>1</sup> Comme le disait un étudiant : « *Durant mes cinq précédentes années à l'Université, j'ai toujours eu l'impression de n'être qu'un numéro parmi cent autres.* ».

*l'aspect que j'ai préféré dans ce cours puisque vos citations et tableaux issus de questionnaires nous ont rendu conscients de nos différences, donné une impression de la classe dans son entier, et nous obligeaient à nommer d'emblée nos opinions et nos valeurs ».*

Sans vouloir attribuer une trop grande importance scientifique à notre sondage en cours de semestre, les enseignements que nous pouvons en tirer pour notre pratique de gestion de l'hétérogénéité sont des plus féconds, en particulier sur le fait que la problématique de l'évaluation et des feed-backs sont mis largement en avant par nos étudiants. Comme il s'agit de futurs enseignants qui seront conduits à gérer des classes hétérogènes, mais aussi à évaluer leurs élèves, il nous semble important de prendre en compte ces besoins et différences. Ainsi que le note un étudiant : *« De manière générale, je trouve que vous vous efforcez d'appliquer vous-même ce que vous nous enseignez (en l'occurrence, la gestion de l'hétérogénéité, mais il y aurait d'autres éléments encore) et je trouve cela très important ».*

#### 4.3.3. En fin de formation

Le questionnaire 2 *A propos d'enseignement* propose une première entrée dans la thématique de la gestion de l'hétérogénéité. De plus, les entretiens que nous avons organisés se terminaient sur cette problématique en interrogeant les personnes sur *« Qu'est-ce que gérer l'hétérogénéité pour vous ? »*<sup>1</sup>. Ces différents résultats vont nous permettre d'établir un premier constat sur la sensibilisation à cette question de la gestion de l'hétérogénéité.

Nous citons d'abord un participant à la recherche, car cette proposition d'une étudiante interviewée en fin de formation présente clairement une des perspectives offertes par la gestion de l'hétérogénéité, soit celle de prendre en compte les différences pour que les élèves suivent l'exemple proposé et, prenant conscience de leurs différences, agissent en conséquences.

*J'ai envie de dire que [la gestion de l'hétérogénéité] c'est faire preuve d'intelligence sociale. Selon moi, c'est un aspect très important dans tous les métiers, mais surtout dans l'enseignement, surtout en tant que prof.*

*Donc faire preuve de cette intelligence sociale... enfin, il y a l'intelligence académique, mais je pense que si on choisit l'enseignement, c'est qu'il y a aussi l'intelligence sociale. Et puis en faire preuve c'est gérer l'hétérogénéité, c'est aussi donner un exemple aux élèves indirectement. Montrer qu'on en est conscient, eux aussi vont être un peu conscients.*

Extrait de l'entretien B, 19'03-19'46

L'axe d'observation que nous avons adopté pour notre questionnaire est résolument pragmatique et orienté sur la pratique enseignante. En fin de formation, les étudiants-stagiaires ont tous

---

<sup>1</sup> La retranscription d'extraits de ces entretiens figure en Annexe 6.3 et sont disponibles en fichiers audio dans leur intégralité.

vécu un bon nombre de semaines de stage en phase d'autonomie et ont ainsi acquis expérience et, on le souhaite en tout cas, réflexivité. Les items proposés dans le Questionnaire 2 sur la gestion de l'hétérogénéité permettaient aux répondants de s'exprimer sur la fréquence d'utilisation de certains dispositifs de gestion de l'hétérogénéité (cf. 3.1.5, 5.).

Nous avons traité les résultats de deux façons : d'une part, en établissant un « profil de gestion de l'hétérogénéité » pour chacun des trente répondants (tab.28, ci-dessous), et d'autre part, en classant les pratiques de classe mises en œuvre en fonction de la préférence qui leur est accordée par les répondants (graph.14, page suivante)<sup>1</sup>.

Tableau 28 : Score obtenu au total par chaque participant sur l'ensemble des items  
(moyenne = 3.46 ; écart-type = 0.51 ; min. = 2.47 et max. = 4.53)

Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Hétérogénéité	3.41	4.35	3.59	2.47	3.24	3.82	3.41	3.53	3.41	3.38	3.12	4.00	3.35	4.29	2.82
Participants	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Hétérogénéité	3.06	3.53	3.18	2.59	3.00	4.35	3.53	3.19	3.65	3.00	3.41	3.75	3.82	4.53	3.00

Les pratiques évoquées au travers des réponses à ce questionnaire semblent offrir un espace à la gestion de l'hétérogénéité par le fait que la moyenne des items proposés, chez les trente répondants, peut être considérée comme plutôt élevée (3.46 sur 5 ; entre *parfois* et *souvent*) avec un faible écart-type. En se référant à la véritable « découverte » vécue quelques mois plus tôt lors de l'introduction des cours et de la première évocation du manque d'homogénéité régnant dans une classe, il semble que la formation est porteuse de sens, en confrontant les stagiaires à des classes dans lesquelles les différences sont perceptibles, en proposant des apports théoriques, ainsi qu'une gestion de l'hétérogénéité dans le cadre de nos cours.

Bien entendu, cela ne va pas sans difficulté et on relèvera ici ce que souligne l'interviewé E dans son long discours sur l'hétérogénéité – en gras pour souligner le propos :

*Essayer d'avoir toujours un coup d'œil sur chaque élève, essayer de pas en laisser de côté pour autant que de leur côté ils s'investissent aussi. Je pense que ça passe des deux côtés, **on peut pas non plus tout le temps tout le temps s'éreinter.** (...) Et aussi l'hétérogénéité dans la classe au niveau un peu plus affectif je pense, prendre en considération tout le monde. (...). Au niveau plutôt cognitif et aussi affectif.*

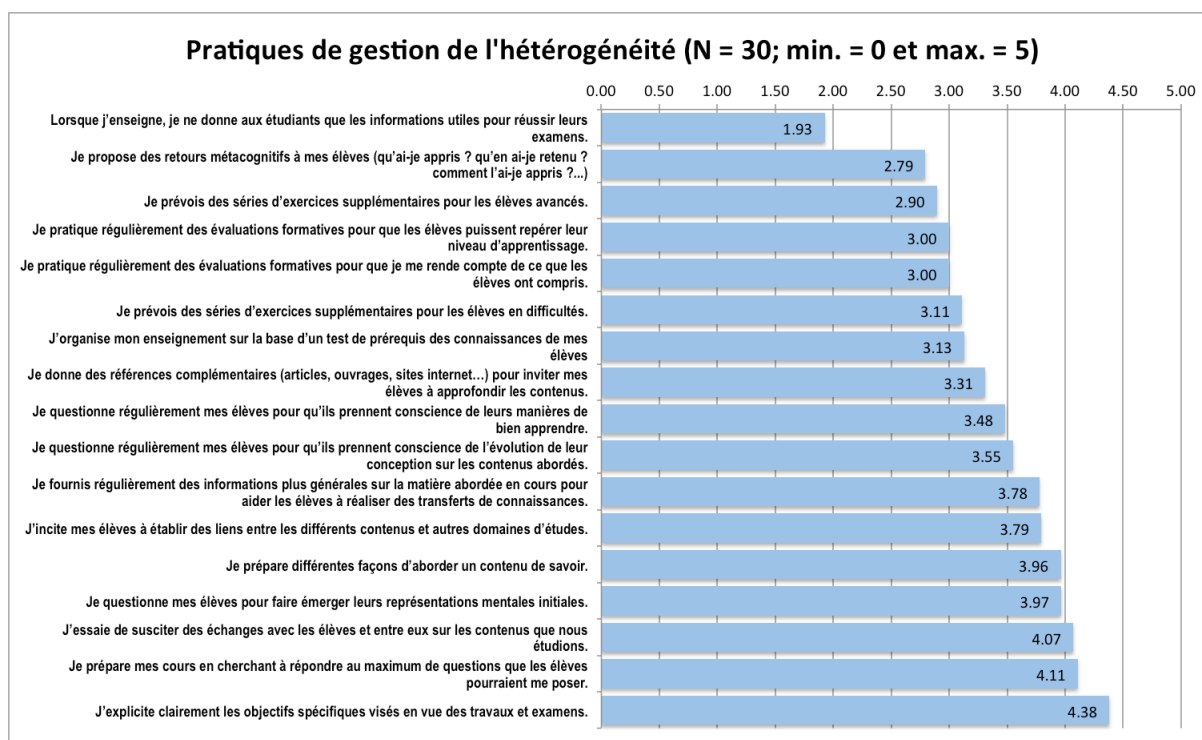
Extrait de l'entretien E, 19'25-20'35

Ce qui apparaît d'abord dans les pratiques de classe envisagées par les répondants, ce sont 1° la mise en évidence des objectifs visés (4.38), 2° l'analyse a priori des questions pouvant intervenir (4.11) et 3° les échanges suscités entre les élèves (4.07). Il s'agit d'éléments très classiques et qui peuvent revenir quel que soit le type d'enseignement, avec ou sans gestion de l'hétérogénéité.

<sup>1</sup> Les différentes dimensions socio-identitaires ne sont pas des critères de diversité dans les réponses (voir Annexe 6.2 : Graphique 6.2.2).



On peut souligner l'importance de ce genre de pratiques de classe, mais elles ne peuvent à elles seules être signes d'une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.



Graphique 14 : Questionnaire 2 – Pratiques de gestion de l'hétérogénéité – 30 réponses

Par contre, les deux items suivants dans l'ordre de fréquence, avec 3.97 et 3.96 (sur un maximum de 5) comme valeur moyenne entre les trente répondants, sont bien directement en lien avec la gestion de l'hétérogénéité : tant la prise en compte des représentations mentales initiales que le fait de varier les façons d'aborder un nouvel élément de savoir montrent que la sensibilité aux différences, en particulier en début de séquence, est bien inscrite dans les pratiques rapportées des répondants.

Gérer l'hétérogénéité n'est pas aisé et le risque peut être pour l'enseignant de chercher à individualiser son enseignement au risque de s'épuiser. Finalement, gérer l'hétérogénéité, pour l'interviewée C<sup>1</sup>, « *C'est considérer chaque élève comme une personne à part entière, mais pas faire de... comment on dit déjà ! Pas faire de différence entre eux...* ». Entre l'équité indifférenciée et la prise en compte de la diversité, le chemin n'est pas facile et nous avons voulu savoir ce qu'il en était au moment de l'entrée en profession.

#### 4.3.4. A l'entrée en profession

Le troisième et dernier questionnaire nous fournit des indications sur quatre dimensions. Il nous a semblé opportun de présenter ici les résultats sous la forme de graphiques illustrant les

<sup>1</sup> Extrait de l'entretien C, 21'53-22'51.

moyennes obtenues pour les différentes thématiques. Ce questionnaire, inspiré en partie de Favre et Rastoldo (2000, pp.163-168), s'appuie sur les appréciations personnelles des répondants sur leur propre comportement et mériterait d'être accompagné d'observations en classe en vue de déterminer les pratiques véritables des enseignants face à ces différences.

Etant donné le petit nombre de répondants (tab.29, ci-dessous), il ne nous semble pas pertinent d'effectuer des mesures de corrélation ou de tenter une analyse en fonction des formations suivies ; en plus, nombre d'enseignants du Secondaire I ayant répondu à cette enquête ont effectué une formation DEEM visant à les préparer à l'enseignement au Secondaire II gymnasial.

Tableau 29 : Engagement professionnel en 2013-2014 ; Questionnaire 3 A propos d'hétérogénéité – N = 20

Secondaire I	Gymnase	Ecole de Culture Générale	Ecole professionnelle	Autres écoles	pas d'enseignement
10	2	1	2	2	3

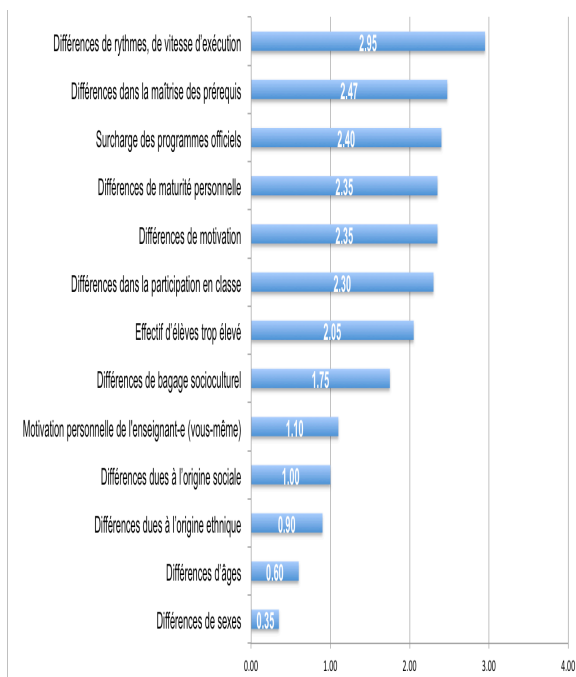
Les thématiques B. *Facteurs limitant l'enseignement* et C. *Facteurs entravant l'apprentissage* sont ici présentés parallèlement (Graphiques 15 et 16, page suivante) afin de mettre en évidence les tensions majeures nécessitant, à notre sens, une prise en compte des différences entre élèves.

La sensibilisation aux différences dues au genre, ou plutôt l'insensibilisation à cette thématique, est sans aucun doute le premier enseignement que l'on peut retirer de ces deux questions posées. En effet, qu'il s'agisse des facteurs limitant l'enseignement, avec 0.35, ou ceux entravant l'apprentissage, 0.42, – à chaque fois sur un maximum de 4 –, le fait d'être un garçon ou une fille ne semble guère marquer les enseignants qui répondent ici à notre questionnaire. Malgré les études de genre que nous évoquions précédemment et l'évocation qui en est faite dans de nombreux moments de leur formation, cette différence ne semble pas pertinente. Comme le dit une des interviewés<sup>1</sup> : « *Disons que moi je fais pas vraiment de cas, je suis pas du genre à détester les garçons ou détester les filles, donc je veux dire voilà.* » Qu'importe les différences pourtant reconnues tant dans l'attitude des enseignants que dans la posture des élèves selon leur sexe !...

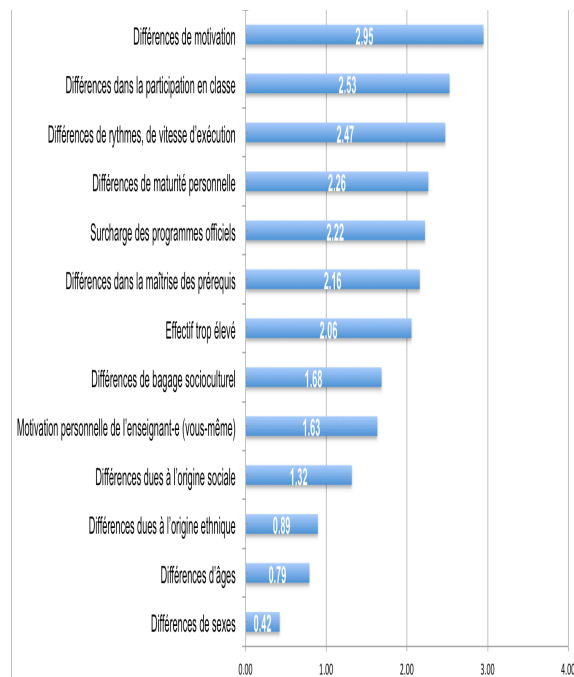
Si l'on peut remarquer une certaine cohérence entre les résultats des éléments les moins marquants, il est intéressant d'observer les différences les plus saillantes selon les répondants, car elles sont sans doute des éléments qui inciteront favorablement à la gestion de l'hétérogénéité ; avec un score supérieur à 2 (sur 4), nous obtenons : *Effectif d'élèves trop élevé / Participation en classe / Motivation / Maturité personnelle / Surcharge des programmes officiels / Maîtrise des prérequis / Rythme, vitesse d'exécution*. Nous retrouvons ici des facteurs qui avaient été soulignés

<sup>1</sup> Extrait de l'entretien C, 14'30-15'00.

d'emblée par nos étudiants dans le cadre de la question posée en cours<sup>1</sup>, soit, en particulier, les différences de motivation et de vitesse de travail.



Graphique 15 : Questionnaire 3 – B. Facteurs limitant l'enseignement, dans l'ordre d'importance (N = 20)



Graphique 16 : Questionnaire 3 – C. Facteurs entravant l'apprentissage, dans l'ordre d'importance (N = 20)

Ce qui semble plus intéressant est le classement différent obtenu dans les thématiques B et C<sup>2</sup>. Il semble que la présence en premier, dans les deux catégories, des sept éléments cités ci-dessus, devrait inciter l'enseignant à mettre en œuvre une pratique de classe incluant la gestion de l'hétérogénéité ; cependant, l'ordre d'importance peut être interrogé à l'aune du changement de paradigme enseignement – apprentissage.

En effet, une fois conscientisées ces différences et une fois reconnu le fait qu'elles sont, soit des limites à l'enseignement, soit des entraves à l'apprentissage, l'enseignant devra nécessairement se positionner pour savoir ce qui est primordial. Par exemple, si la *motivation* est considérée comme le facteur principal d'entrave à l'apprentissage (2.95) mais qu'elle n'est que partiellement une limite à l'enseignement (2.35), le choix d'agir sur cette motivation ne peut se poser que si, véritablement, l'apprentissage est privilégié face au confort de l'enseignant.

Un autre aspect pouvant poser question est la *maîtrise initiale des prérequis* ; elle est une source majeure d'inégalités entre les élèves<sup>3</sup>, cependant elle est perçue majoritairement comme une limite à l'enseignement (2<sup>e</sup> place avec 2.47) plus que comme une entrave à l'apprentissage (6<sup>e</sup>

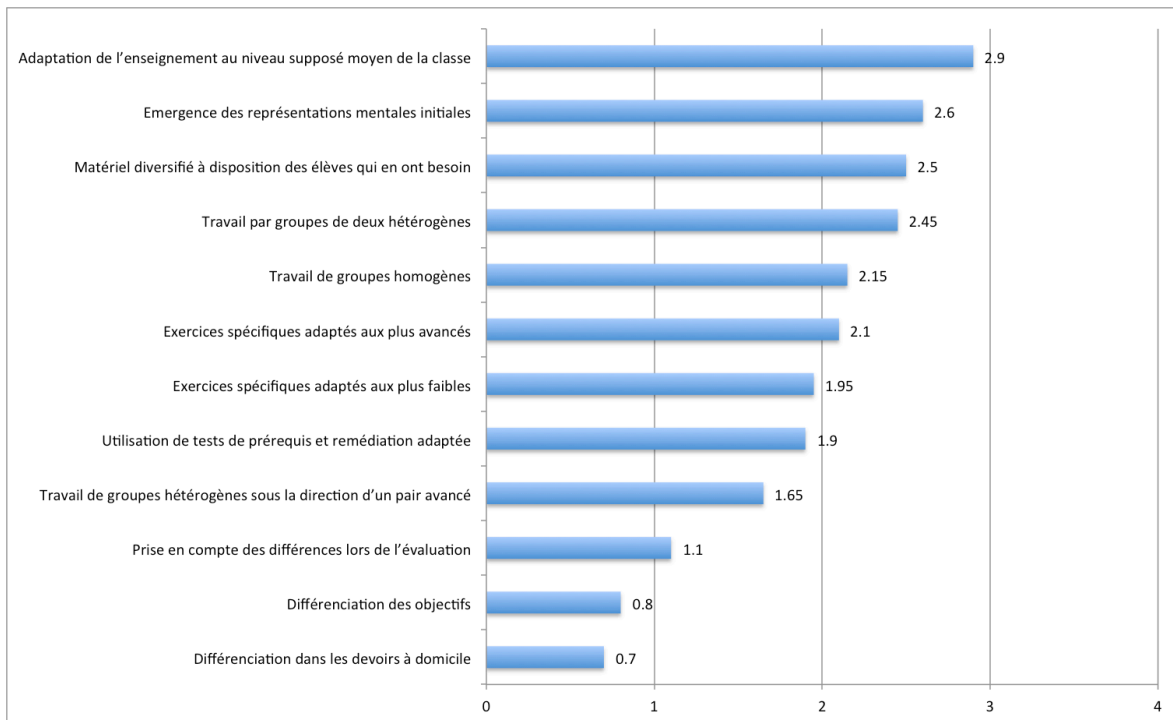
<sup>1</sup> « A quelles différences entre les élèves êtes-vous confronté-e lorsque vous enseignez ? » ; voir 4.3.1 et tab.26., p.130.

<sup>2</sup> Pour rappel : B. Facteurs limitant l'enseignement et C. Facteurs entravant l'apprentissage

<sup>3</sup> Voir, entre autres, Mante et al. (2010).

place avec 2.16). Finalement, on peut se poser la question, une fois encore, si les différences vraiment marquantes pour l'enseignant ne sont pas celles qui dérangent son organisation didactique et la perfection théorique d'une progression homogène d'une classe dans l'acquisition d'un nouvel élément de savoir.

La thématique A de cette partie du troisième questionnaire s'attachait justement aux pratiques d'enseignement et est à mettre en rapport avec les items évoquant l'hétérogénéité dans le deuxième questionnaire (graph.17, ci-dessous).



Graphique 17 : Questionnaire 3 : A. Pratiques de gestion de l'hétérogénéité vécues en classe – N = 20

Les résultats de cette partie du questionnaire semblent confirmer ce que nous affirmions ci-dessus, dans le sens où les pratiques de classe les plus favorisées sont celles qui prennent d'abord en compte les besoins de l'enseignant avant ceux des élèves. Si globalement, on peut déjà relever qu'aucune des pratiques proposées ne dépasse la valeur 3 – ce qui signifie que les enseignants n'y recourent pas « très souvent » – l'élément prédominant relève d'une pratique de classe que l'on ne peut qualifier de gérant l'hétérogénéité. En effet, l'*adaptation de l'enseignement au niveau supposé moyen de la classe* (2.9/4) est sans aucun doute une pratique courante, mais qui ne favorise guère la prise en charge des élèves les plus en difficultés, ni de ceux qui sont avancés. De plus, les différences de rythme et de niveau ne sont alors prises en compte que pour une partie de la classe.

Si l'*émergence des représentations mentales des élèves* en entrant dans un nouvel élément de savoir est mise en avant par les répondants (2<sup>e</sup> place ; 2.6), on peut à nouveau ici s'étonner du fait que l'*utilisation de tests de prérequis* n'apparaisse pas au même rang (8<sup>e</sup>, 1.9), ni avec une sem-

blable importance, tant on sait que ces deux éléments vont de pair lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un nouvel apprentissage<sup>1</sup>. L'ensemble des résultats offre le reflet d'un enseignement devant faire face à des différences, mais ne pouvant (sachant ?) que peu mobiliser les outils de gestion de cette hétérogénéité. Comme le dit un des répondants au questionnaire en réponse à une question ouverte : « (...), avec des classes [de niveau faible] de 16 élèves, le passage à une [classe pré-gymnastique] de 26 élèves peut provoquer une difficulté d'adaptation du jeune enseignant. ».

Durant ce que nomme Fuller (cité in Huberman, 1989) le « deuxième stade », les enseignants débutants pensent d'abord à leur « survie », jusqu'au moment où il parviennent à obtenir maîtrise du savoir à enseigner et de la discipline à faire régner<sup>2</sup>. Ainsi, en majorité, ils se désintéressent de la gestion de l'hétérogénéité, la repoussant à plus tard, car elle est une complexification certaine de la gestion de classe et demande une maîtrise du savoir à enseigner ainsi que des savoirs sur l'apprentissage que l'enseignant débutant estime ne pas encore posséder suffisamment. Une fois le « quatrième stade » atteint (Fuller, id.), rien ne permet d'être certain que cette prise en compte de l'hétérogénéité des élèves sera intégrée, du fait, en particulier, que les habitudes prises par l'enseignant, sa praxis, seront stabilisées et ne souffriront, peut-être, guère d'être modifiées...

Il est ainsi important, à la suite de Favre B. et Rastoldo F. (2000), de pouvoir recevoir de la part des questionnés une série d'opinions sur le concept même d'hétérogénéité et les conséquences de l'existence des différences, ainsi que de la gestion qu'il est possible d'en faire. Cela constituait la dernière partie du Questionnaire 3 dont nous relevons les résultats dans le Graphique 18, page suivante.

L'ensemble des résultats obtenus ici offre une vision que nous pouvons qualifier de « réaliste » de l'enseignement incluant la gestion de l'hétérogénéité dans ses priorités. Nous pouvons relever d'abord un rejet (valeurs inférieures à 2.0<sup>3</sup>) d'un certain discours, politique en particulier, issu d'une vision élitiste de la scolarité : net rejet d'une *sélection* – pourtant nécessaire – *au détriment de la gestion de l'hétérogénéité* (0.47) ; non-acceptation de l'idée parfois émise que l'hétérogénéité d'une classe entraîne un *nivellement vers le bas* (1.16) ou *prétérise les plus forts* (1.70) et *dévalorise les plus faibles* (1.74 et 1.75). Les étudiants en fin de formation peuvent être reconnus comme sensibles à cette problématique et le travail effectué en amont durant les cours semble porter ses fruits.

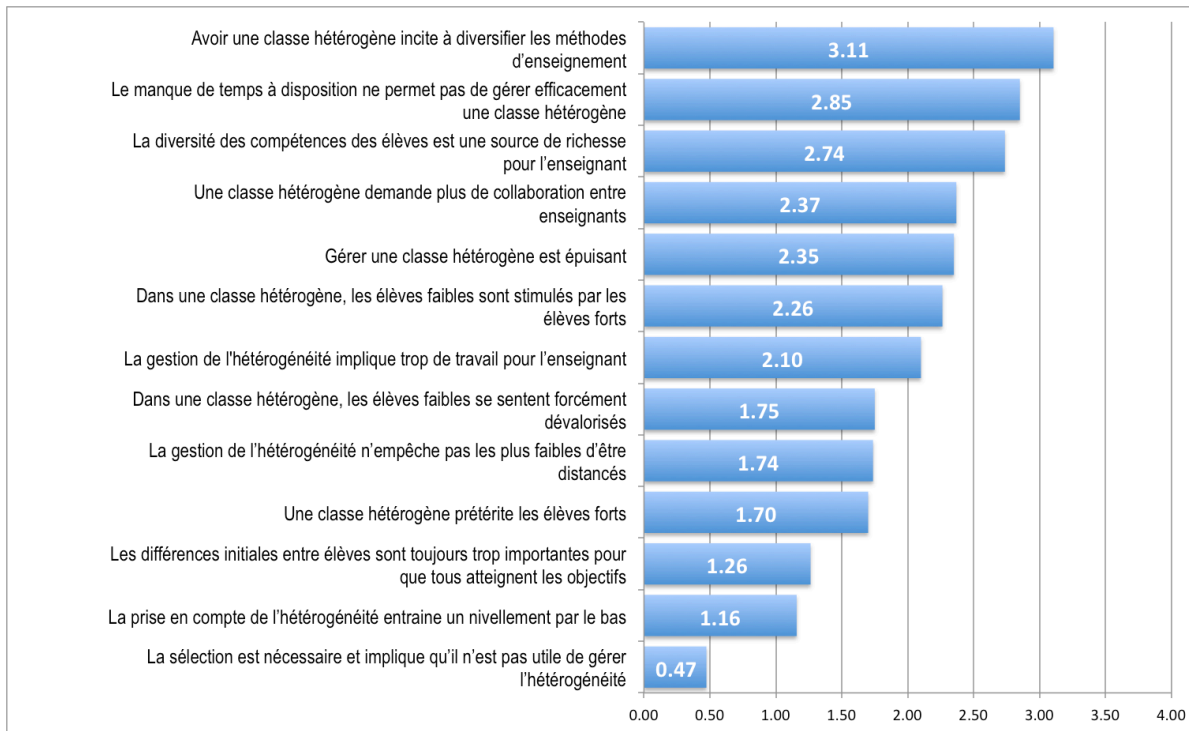
---

<sup>1</sup> Voir, entre autres, Mante et al. (2010).

<sup>2</sup> Voir à ce propos le lien indissociable que fixe Meirieu (2005) entre la « discipline [savoir] à enseigner » et la « discipline à faire régner ».

<sup>3</sup> 1 pas du tout d'accord et 2 plutôt pas d'accord

Au début de l'année, la plupart de nos étudiants perçoivent la réussite scolaire comme le résultat direct d'une certaine innéité de l'intelligence alliée au travail de l'élève et en déduisent que la sélection vécue durant les études est proche de la sélection naturelle ; la sensibilisation à des concepts comme la *motivation*, le *rapport au savoir* ou le *métier d'élève* entraîne une modification de leur perception de la réussite en classe. Dès lors, cette problématique de la gestion de l'hétérogénéité peut être mieux intégrée.



Graphique 18 : Questionnaire 3 : D. Degré d'accord avec les opinions proposées – N = 20

Les opinions généralement émises mettent en évidence la richesse des différences et le potentiel substantiel de vivre un enseignement en classes hétérogènes : *diversification des méthodes d'enseignement* (relevé en premier, avec 3.11) ou *source de richesse pour l'enseignant* (3<sup>e</sup> avec 2.74) tout en *favorisant la collaboration entre les enseignants* (4<sup>e</sup> avec 2.37). Seul le *manque de temps* (2.85) est évoqué, alors que *l'épuisement de l'enseignant* (2.35) recueille plutôt des opinions défavorables.

Le travail déjà effectué en formation avec les apports théoriques sur l'hétérogénéité des élèves, ainsi que les pratiques tentées durant les stages offrent un premier support à ce développement de postures enseignantes multiples et conscientes permettant de mieux s'adapter à la diversité des publics, des personnes et des situations. Ces résultats, plutôt encourageants, ne sont pourtant guère en rapport avec les conclusions que nous faisons précédemment sur la base de la thématique concernant les pratiques de classe (graph.17, p.144).

Il n'y a sans doute pas d'angélisme chez nos questionnés ; leur expérience, même réduite, de l'enseignement, leur a bien montré combien les différences existent et gagnent à être prises en compte, mais, indéniablement, du discours à la pratique, le chemin n'est pas aisé et l'intégration plus marquée de cette problématique dans la formation, ainsi qu'un accompagnement durant les premières années d'enseignement – nous y reviendrons dans le chapitre suivant – sont des pistes à envisager.

#### 4.4. A propos de postures d'enseignement

Tant les conceptions d'apprentissage que les représentations et convictions liées à la gestion de l'hétérogénéité prennent corps et sens dans les postures enseignantes. Nous utiliserons à nouveau ici un dispositif mis en œuvre en-dehors de cette recherche, avant le début de la formation, dans lequel nous invitons les étudiants à décrire le professeur considéré par eux comme « idéal ».

##### 4.4.1. En début de formation : observations de notre pratique en formation

Nous ne pouvons demander à nos étudiants de décrire leur(s) postures d'enseignement, puisqu'une bonne partie d'entre eux n'ont encore que peu, voire pas d'expérience professionnelle. En leur demandant d'évoquer un enseignant idéal, nous cherchons à faire émerger leurs représentations de l'enseignement et des manières d'enseigner. Cela nous permettra aussi de mettre en évidence l'impossibilité de cet idéal, tant les attentes, perceptions et représentations de l'enseignement, de l'apprentissage et des rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève sont diverses entre les étudiants. Nous analysons leurs propositions à l'aide de deux filtres : le triangle pédagogique et les différentes composantes du métier d'enseignant de Paquay et al. (1996, complété en 2013<sup>1</sup>). Nous avons fait le choix d'utiliser ces critères de classification pour illustrer, dès le début de l'année, que des conceptualisations apparaissant très théoriques aux yeux de nos étudiants peuvent être des outils d'analyse pragmatiques. Ces deux filtres prennent ainsi plus de sens et deviennent concrets pour ces futurs enseignants<sup>2</sup>.

L'analyse de leurs réponses permet de déceler une première vision des pratiques enseignantes privilégiées par ces étudiants en début de formation, à défaut de postures d'enseignant. Sur la base de leur description du « bon prof »<sup>3</sup>, nous avons classé les éléments proposés, en utilisant les mêmes principes que pour les questions « *Apprendre, c'est...* » : 1° en fonction des axes du

---

<sup>1</sup> Voir 2.4.2.

<sup>2</sup> Nous pouvons d'ailleurs remarquer dans les *Carnets de bord* une réappropriation et une utilisation fréquente de ces deux éléments.

<sup>3</sup> Item proposé dans le questionnaire en ligne avant le début de la formation : « *Pour moi, un exemple de "bon prof", en particulier au niveau Secondaire [1 ou 2], c'est...* ».

triangle pédagogique (*enseigner, apprendre, former*) et 2° en fonction des six paradigmes proposés par Paquay et al. (1996), soit : *Praticien réflexif, Personne, Acteur social, Technicien, Maître instruit, Praticien artisan*.

Une même réponse peut être classée dans différentes catégories suivant les détails proposés ; le Tableau 30, ci-dessous, illustre quelques exemples de nos classements<sup>1</sup>.

Tableau 30 : Analyse interprétative des descriptions du « bon enseignant » – Septembre 2012 (56 réponses)

ENSEIGNER	APPRENDRE	FORMER	Réponses à la question : « Selon vous, qu'est-ce qu'un-e bon-ne enseignant-e ? »	PRATICIEN REFLEXIF	PERSONNE	ACTEUR SOCIAL	TECHNICIEN	MAÎTRE INSTRUIT	PRATICIEN ARTISAN
		1	Un professeur qui sait se faire respecter, tout en ayant un environnement de travail agréable où la communication avec les élèves était excellente. Le dialogue et les suggestions des élèves étaient dans la mesure du possible prise en compte.		1				
	1		Un prof qui fait en sorte que les élèves se posent des questions, un prof qui parvient à susciter la curiosité des élèves pour sa matière.					1	1
1			Celui qui manifeste un fort intérêt pour sa branche et qui la transmet avec enthousiasme ou passion		1			1	
1	1		Un prof qui a et qui montre du plaisir à partager son savoir, mais qui sait également motiver ses élèves à apprendre. Je pense qu'un bon prof est un prof aussi sûr de lui, qui sait faire preuve d'une certaine autorité sans que celle-ci soit dérangeante pour les élèves. Un prof qui est respecté et estimé des élèves.		1				
1	1	1	Mon prof idéal : - maîtrise sa branche et la cultive au-delà des cours qu'il donne à l'école - sait pourquoi il enseigne, pourquoi il enseigne sa branche et non pas une autre - aime les jeunes et être avec eux, mais ne veut pas être comme eux - a des hautes attentes envers ses élèves, comme forme de respect envers eux - est prêt à adapter ses attentes à ses élèves - avant de baisser ses attentes, il essaye de s'améliorer comme enseignant - encourage la liberté de pensée de ses élèves - donne aux élèves le cadre à l'intérieur duquel ils peuvent exercer cette liberté	1	1	1		1	

Tout en restant conscient du caractère subjectif de notre interprétation et du fait que les réponses sont très diverses dans leur forme d'expression et dans leurs détails, nous utilisons cette analyse pour une première sensibilisation des étudiants, en début de formation, aux différentes postures possibles, tant directement dans la pratique enseignante (triangle pédagogique) que dans la multiplicité des rôles qu'un enseignant doit assumer (« roue de Paquay »).

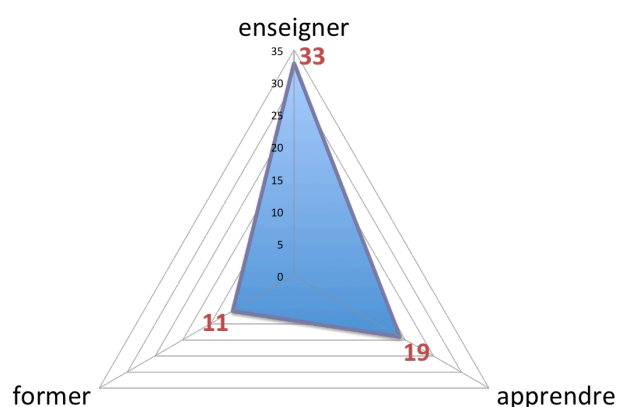
Les deux Graphiques 19 et 20, page suivante, réalisés sur la base des réponses apportées par les étudiants DEEM en septembre 2012 – il s'agit donc d'une partie de la population ayant répondu aux questionnaires de notre recherche – permettent de se faire une première idée des représentations de l'enseignement que possèdent ces étudiants en début de formation. Ces graphiques

<sup>1</sup> Voir en Annexe 5.3 l'ensemble de l'analyse.

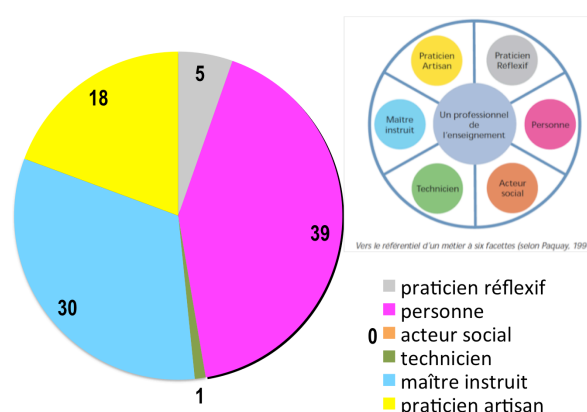


proposent une synthèse des réponses et tracent un premier portrait des étudiants futurs enseignants.

En DEEM, en particulier, chaque année, ce sont les mêmes catégories qui sont mises en exergue : dans le triangle pédagogique, c'est l'axe *enseigner* qui est privilégié (plus de 50% de références à cet axe) et par la « roue de Paquay », ce sont les deux aspects *personne* (39%) et *maître instruit* (30%) qui prédominent<sup>1</sup>.



Graphique 19 : Interprétation des descriptions du « bon enseignant » en fonction des axes du triangle pédagogique  
N = 56



Graphique 20 : Interprétation des descriptions du « bon enseignant » en fonction des paradigmes de Paquay et al.  
N = 56

Issus d'un enseignement que l'on peut qualifier de « traditionnel » et ayant vécu durant leur cursus universitaire un enseignement majoritairement transmissif, nos étudiants sont bien évidemment majoritairement habitués à ce modèle axé sur le discours de l'enseignant et, par là, sa maîtrise parfaite du savoir. En est engendrée une vision de l'enseignement basée sur une transmission du savoir requérant d'être un *maître instruit* parfaitement au clair avec sa matière. Ainsi que le formule le participant N lors de l'entretien semi-guidé :

*C'est une question un peu biographique, c'est-à-dire que j'ai vraiment débarqué [dans la formation] convaincu que le modèle transmissif était le seul modèle, non seulement le seul, mais la seule solution crédible. C'est juste le fruit de mes études ; au [collège], j'ai vraiment, je ne dis pas subi, mais j'ai été réduit à ce genre de...*

*Et puis, je n'avais aucune idée du fait qu'il y a beaucoup plus de possibilités. (...). Je connaissais très bien le modèle transmissif, car il était très répandu*

<sup>1</sup> A noter que nous pratiquons chaque année le même « exercice » avec les étudiant-e-s DAES I, futur-e-s enseignant-e-s de Secondaire I ; à ce niveau, c'est régulièrement l'aspect *personne* qui est très largement majoritaire, alors que le *maître instruit* est peu mis en avant. De même, c'est l'axe *former* qui est premier chez les DAES I, bien avant *enseigner*.

Nous rejoignons ici le constat souligné par Crahay et al., 2010, p.99 : « Par exemple, les étudiants qui se préparent à l'enseignement primaire auraient une conception de l'enseignement davantage centrée sur l'élève, tandis que ceux qui enseigneront dans le secondaire accorderaient plus d'importance à la matière (Book et Freeman, 1986). »

*quand j'ai fréquenté moi le collège et les autres modèles je ne les connaissais pas. Je pouvais peut-être les imaginer, comme cela, les projeter. (...)*

Extraits de l'entretien N, 09'07-09'53 et 17'30-17'59

Par ailleurs, en début de stage, les étudiants-stagiaires sont souvent décontenancés face à la matière à enseigner, car le savoir savant qui est la base des savoirs à enseigner leur est souvent moins connu ou, tout simplement, bien lointain, du fait de leurs spécialisations universitaires ; ils passent ainsi un temps démesuré pour acquérir le savoir savant qu'ils estiment nécessaire pour être le digne *maître instruit* face à ses élèves.

Cependant, les étudiants sont bien conscients également de l'importance du relationnel et de l'affectif dans le processus de l'apprentissage et l'aspect *personne* des paradigmes de Paquay et al. est mis en évidence. Comme nombre d'entre eux le soulignent, l'enseignant doit être aussi humain ; les termes suivants le soulignent : « *passion / passionné / passionnant* » reviennent à quinze reprises ; « *humain* » à sept reprises ; « *humour* » et « *relation(s)* » huit fois. Jusqu'à cette description du « bon prof » qui évoque déjà toute la problématique de la gestion de l'hétérogénéité :

*Un "bon prof" est un prof tout entier présent à sa classe, qui arrive à transmettre l'amour de sa branche. C'est un prof ouvert à la discussion, que l'on n'a pas peur d'aborder, qui construit et s'investit dans la relation pédagogique ; un prof qui sait avoir une approche individualisée tout en gardant une vue d'ensemble de la classe. C'est un prof qui ne réduit pas les élèves à des étiquettes, mais qui s'efforce de les valoriser. Dans l'idéal, un "bon prof" devrait montrer aux élèves qu'ils ne sont pas seulement les objets d'une relation éducative, mais qu'ils sont également des sujets ayant le droit d'agir sur cette relation.*

Réponse du participant xxxiii à la question « Qu'est-ce qu'un bon enseignant, selon vous ? »

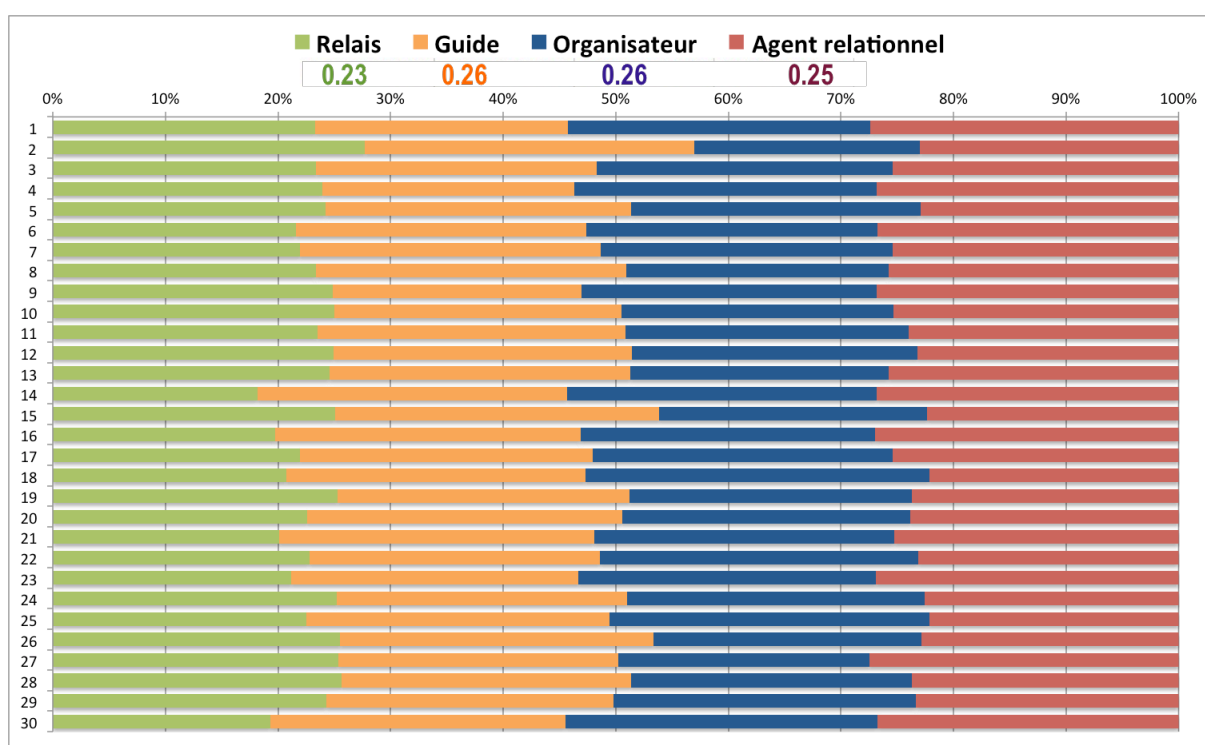
Il est à noter enfin l'absence complète de références à l'aspect *acteur social* ; ce que Pratt (1998) qualifierait de perspective de *réforme sociale* n'apparaît pas du tout dans les réponses des étudiants en début de formation. Leur intégration dans une institution (agent de l'Etat ; plans d'études définis aux niveaux national et cantonal ; etc.) est une dimension qu'il est nécessaire de mettre en évidence et de souligner à de multiples reprises en cours d'année, pour effacer cette image de l'enseignant isolé, « seigneur et maître » dans sa classe.

La présentation du triangle pédagogique et de la « roue de Paquay » offre une première sensibilisation à la complexité du métier d'enseignant ainsi qu'à l'hétérogénéité des façons d'envisager cet idéal enseignant dont, bien vite, les stagiaires devront faire le deuil, puisque l'enseignant idéal ne peut exister étant donné la multiplicité des perceptions des élèves et de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.

Un des enjeux de la formation va donc résider dans la construction de cette complexité, engendrée par la personne du *praticien réflexif* et des multiples facettes et rôles de l'enseignant. Les stages, les contacts et échanges avec les enseignants-formateurs sont ici bien entendu importants, mais lors des cours au CERF sont aussi abordés ces éléments de façon théorique<sup>1</sup>, et également, sans doute de manière plus visible, au travers des pratiques mêmes des différents formateurs. La vision de l'enseignement peut ainsi s'enrichir et se diversifier, comme nous pouvons le voir par le questionnaire passé en fin de formation.

#### 4.4.2. En fin de formation

Dans notre deuxième questionnaire, nous avons utilisé le *Teaching Perspectives Inventory* de Pratt (1998) pour mettre en lumière les postures identifiées par les étudiants-stagiaires dans leur pratique enseignante. Si le questionnaire est fiable et nous donne une image du profil général des trente répondants, nous avons également proposé une question ouverte, à l'image de ce que nous avons fait pour le questionnaire de Biggs : « *Enseigner, c'est...* » ; le traitement des réponses s'est fait de la même manière en repérant les occurrences de termes permettant d'interpréter l'appartenance de la posture d'enseignement ainsi décrite par les répondants.



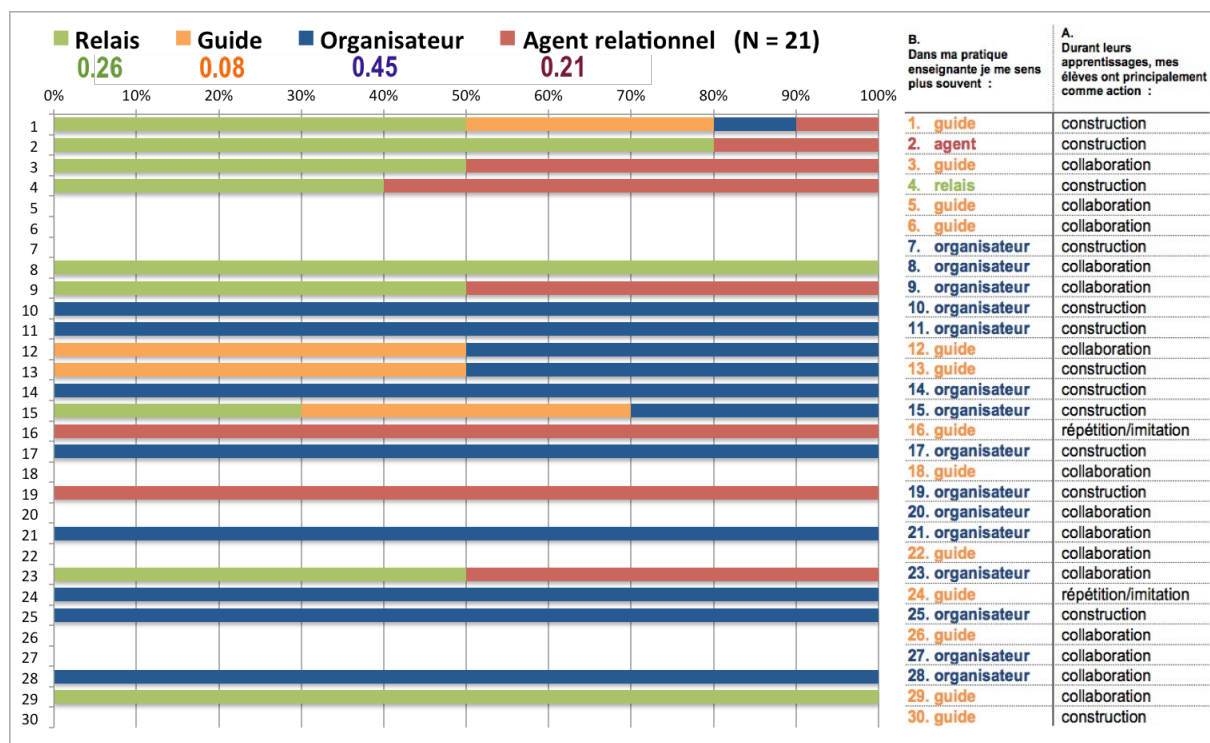
Graphique 21 : Résultats du *Teaching Perspectives Inventory* (TPI) de Pratt (1998) – 30 réponses  
Moyenne par *Posture* indiquée dans la légende

Les résultats de cette partie TPI du deuxième questionnaire sont peu informatifs (graph.21, ci-dessus), dans le sens où les items proposés, tout en étant pertinents, n'offrent au final qu'un por-

<sup>1</sup> Voir, par exemple, Carron P. (2013), document de cours non-publié.

trait relativement uniforme de la population interrogée et sans qu'une véritable mise en évidence de la suprématie d'une ou deux des quatre postures soit visible<sup>1</sup>. En moyenne, les différentes postures sont représentées chacune à environ 25% : *Relais vers le savoir* 23%, *Guide vers le savoir* 26%, *Organisateur de la rencontre avec le savoir* 26% et *Agent relationnel* 25%. Les différentes dimensions socio-identitaires ne sont pas des critères de diversité dans les réponses<sup>2</sup>.

L'analyse interprétative des 21 réponses formulées en mots par les répondants à la question C. *Enseigner, c'est...*, a été mise en parallèle avec leurs réponses aux questions A. *Durant leurs apprentissages, mes élèves ont principalement comme action* et B. *Dans ma pratique enseignante je me sens plus souvent...* (graph.22, ci-dessous).



Graphique 22 : Questionnaire 2 : Résultats de l'analyse des réponses à la question « *Enseigner, c'est...* » – 30 réponses  
Moyenne par *Posture* indiquée dans la légende

A l'image de ce que nous avons réalisé avec le questionnaire de Biggs (2001), les réponses interprétées permettent parfois d'introduire plus de nuances dans les différentes postures reconnues par les futurs enseignants (Participants 1 et 15, par exemple) ou plus souvent de radicaliser leur position (Participants 10, 11, 14, 17, 21, 24, 25, 28 et 29). On peut interroger ces réponses dans

<sup>1</sup> Ceci ne rejoint pas les conclusions de Pratt (1998), tout en notant que lui travaillait sur cinq différentes perspectives : « In our research involving hundreds of teachers, the vast majority hold one or two dominant perspectives. Many hold an additional 'back-up' perspective that is high, although not dominant. This combination of dominant and back-up perspectives allows teachers to accommodate changes in context, content, and learners. Common sense requires that no one can operate from all five simultaneously, since they represent contrasting and sometimes competing views of teaching. » [en ligne] à <http://www.teachingperspectives.com/drupal/tpi/summary-five-perspectives>. Dernière consultation : 22 mars 2014.

<sup>2</sup> Voir Annexe 6.2 : Graphique 6.2.1.

le sens d'un certain effet de désirabilité chez les répondants du fait que cette posture d'*organisateur du savoir* est souvent perçue comme la plus souhaitable... Effet possiblement induit par une prédominance des théories constructivistes dans nombre de cours, de didactiques spécifiques en particulier.

Ces différentes postures ont été présentées en cours, travaillées en stage et, même si tous les répondants ne se sont pas exprimés, nous pouvons remarquer ici la forte présence de la posture *organisateur de la rencontre avec le savoir* (15/30 à la Question B.) et la quasi absence de *relais* (un seul choix) qui correspond à l'axe *enseigner*. L'évolution est donc bien marquée par rapport au « bon enseignant » qui prédominait dans leurs réponses au début de la formation. Cependant, lorsque l'on met en parallèle les questions A, B et C de ce troisième questionnaire (cf. graph.22, page précédente), un certain nombre de contradictions apparaissent, en particulier entre la façon d'identifier sa posture enseignante (Quest. B) et la posture qui devrait être alors induite chez l'élève (Quest. A). Mais également, entre ce que le répondant identifie comme sa posture (Quest. B) et l'expression qu'il en a lors de la description en mots (Quest. C).

En effet, on pourrait s'attendre aux quatre couples suivants entre B et A (posture enseignante ; action de l'élève) : 1° (*relais ; répétition/reddition*) ; 2° (*guide ; imitation*) ; 3° (*organisateur ; construction*) et 4° (*agent relationnel ; collaboration*). Or, seuls 9 participants sur 30 associent de cette façon posture et action ; seuls 5 sur les 21 ayant formulé leur réponse à « *Enseigner, c'est...* » sont en pleine cohérence entre les trois questions. Cela peut sembler anodin et, peut-être qu'un entretien et une observation en classe viendraient relativiser le constat, mais il semble cependant essentiel, en fin de formation d'enseignant réflexif, que l'étudiant-stagiaire se montre capable de cohérence entre ce qu'il dit adopter comme posture et l'action attendue des élèves. Ainsi, par exemple, lorsque le participant 8 se considère en priorité *organisateur de la construction du savoir* et que l'action principale de ses élèves est la *collaboration*, on pourrait s'attendre à une description un peu plus étayée que, simplement, « transmettre mes connaissances et mes compétences », expression qui fait directement référence à une posture de *relais* et une action de *reddition/répétition*.

La conscientisation des postures et l'adéquation entre elles et l'action des élèves est une des difficultés de l'enseignement ; ces résultats peuvent inciter à y consacrer plus de temps et en coordonnant les actions de formation entre formateurs universitaires et enseignants-formateurs.

*Je dirais que pour [l'évolution de mes postures], que c'est un peu aux cours que l'on a eus à l'Uni, parce qu'ils nous ont quand même pas mal dit que c'était important de varier tout ça, et puis, c'est vrai que j'étais tout à fait d'accord avec ça, même si j'aurais pas forcément pensé moi-même à tous les coups.*

*Surtout qu'en plus mes enseignants-formateurs, plus un que l'autre, mais ils ne sont pas tellement à faire comme cela [varier les postures] : ils sont plutôt à « faire devant » ; donc, là je pense, c'est plutôt quand même les cours à l'Uni.*

Extraits de l'entretien M, 08'32-09'04

Ces observations sont bien corroborées au travers de ces entretiens menés en fin de formation ; une partie d'entre eux était consacrée à l'expression et la description des postures d'enseignement ainsi qu'à leur lien avec la gestion de l'hétérogénéité. L'importance de ces postures et surtout leur évolution sont régulièrement évoquées par les participants à ces entretiens :

*Ces postures elles sont toutes importantes, et puis, il faut en fait, c'est plutôt une question de dosage que de choix d'une posture. (...) ce choix implique énormément de choses dans toute la pratique de l'enseignement et puis il faut savoir pourquoi on le fait.*

Extrait de l'entretien D, 16'28-17'15

*[Les postures] se sont clarifiées en plus. C'est vrai, j'avais pas vraiment d'idées de ces postures... non du tout. J'y avais même pas pensé. (...). Mais je m'étais tout simplement pas intéressée à ça. (...) Je savais pas comment faire les choses avant. Ou alors je pouvais m'inquiéter de choses qui finalement aujourd'hui ne m'inquiètent plus. Donc il y a eu un changement... [Ma posture] a changé parce que j'ai plus d'outils. Donc voilà, elle a forcément changé. C'est les stages et les cours, vraiment les deux, les deux m'ont aidé à obtenir des outils pour mieux affronter la classe. Je vois aussi au niveau... c'est drôle on en parlait justement avec des copines de cours, que notre sensibilité avait aussi évolué.*

Extraits de l'entretien B, 11'57-13'51

L'apprentissage de ces postures d'enseignement<sup>1</sup>, en lien avec les conceptions de l'apprentissage et les modèles d'apprentissage, ne peut véritablement se faire et prendre sens que dans la pratique au quotidien. Or, les difficultés mises en lumière par notre analyse écologique et anthropologique du monde DAES (en 1.4.4) sont une source d'incohérence voire, comme nous l'avons dit, de *trizophrénie* pour les étudiants-stagiaires. L'implication des enseignants-formateurs, la liberté encadrée dont devrait pouvoir jouir le stagiaire et une visibilité plus importante des formateurs universitaires, par exemple par une transparence plus marquée de leurs contenus de cours, sont toutes à mobiliser dans la perspective de rendre plus efficiente la formation à ces postures et, au-delà, à la gestion de l'hétérogénéité. Cela demandant à être interrogé, nous avons cherché du côté du rapport ressenti aux études quelques éléments d'observation, en vue de

---

<sup>1</sup> A noter, sans que nous nous arrêtons sur cet aspect, que ces entretiens ont également révélé une certaine culpabilisation à se mettre en posture transmissive de relais vers le savoir : « *c'est vrai qu'on me reproche souvent de faire beaucoup de frontal avec les élèves* » (participante A), par exemple.

mieux percevoir quelle valeur les étudiants donnent à la formation d'enseignants par rapport à leurs études académiques.

#### 4.4.3. Du rapport aux études

Dans les deux questionnaires, une série d'items cherchaient à mettre en évidence le rapport aux études. Nous retenons les éléments suivants qui ont été posés dans les deux premiers questionnaires, en début et en fin de formation : 1° *Mes livres de chevet sont des ouvrages en lien avec [mes études]* ; 2° *Une bonne part de mon temps libre est en lien avec [mes études]* et 3° *[Mes études sont] une part importante de ma personne*. S'il est évident que cela ne suffit pas à identifier de façon complète le rapport vécu aux études, les différences qui apparaissent entre le début de la formation – questions posées en rapport avec les études académiques – et la fin de la formation – items proposés en référence à la formation DAES – sont une indication de l'importance donnée à cette formation. De façon générale, les résultats obtenus (tab. 31, ci-dessous) présentent une certaine stabilité dans les dimensions des loisirs et des lectures avec des moyennes et des écarts-types proches entre les deux références. On peut cependant relever une légère augmentation de la lecture d'ouvrages pédagogiques et didactiques.

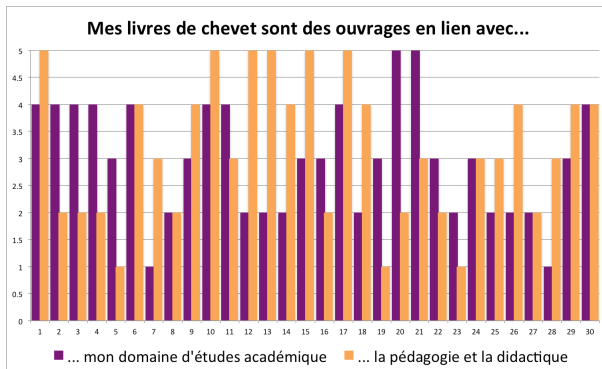
Tableau 31 : Comparaison des résultats moyens aux trois questions sur le rapport aux études

	Maximum = 5	Livres de chevet	Loisirs	Part de la personne
Questionnaire 1 : Durant les études académiques	<b>moyenne</b> <b>écart-type</b>	3.00 1.08	2.90 1.12	<b>3.70</b> 1.84
Questionnaire 2 : En formation d'enseignant-e-s	<b>moyenne</b> <b>écart-type</b>	3.17 1.31	2.67 1.18	<b>1.80</b> 1.06

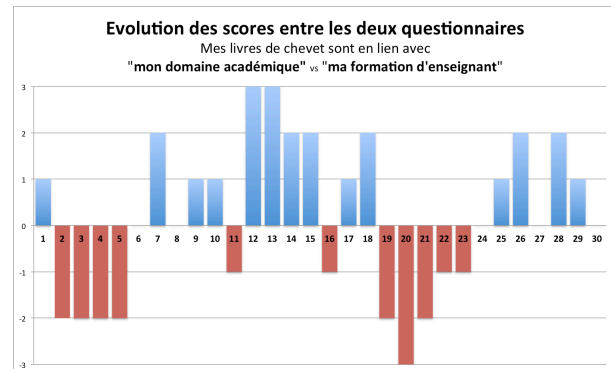
Par contre, l'évocation de la part prise par les études pour la personne connaît une forte variation, tant dans la moyenne, passant de 3.70 à 1.80, et dans l'écart-type qui va se resserrant, de 1.84 à 1.06, montrant un plus grand accord des répondants sur la faible part de la formation des enseignants dans leur personne. Cela peut être dû à la forme de la question qui, du point de vue académique était « *Mon domaine académique est...* » alors que, pour le DAES, il s'agissait de « *Ma formation d'enseignant-e est... une part importante de ma personne* ». Si la question avait été posée sous la forme « *Le domaine de l'enseignement est...* », les réponses auraient sans doute été différentes.

Les six graphiques suivants (graph.23 à 28, page suivante) illustrent ces réponses obtenues dans les deux questionnaires passés par les répondants en début de formation et en fin de formation ; les questions posées étaient semblables, seule la référence changeait : *études académiques*, puis *formation DAES*. Plus que les résultats individuels, ce qui peut ici être informatif réside dans les modifications des scores entre les premier et deuxième questionnaires, ce que représentent les graphiques de droite (graph.24, 26 et 28).

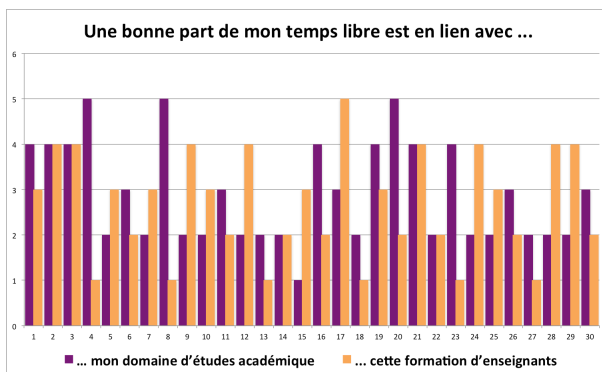
Pour le premier item, l'évolution des scores va plutôt vers une plus grande importance accordée à la lecture d'ouvrages pédagogiques et didactiques que du domaine académique dont sont issus les étudiants. Le nombre de progressions (15) est plus élevé que celui des diminutions (11) et, de plus, leur marge globale est plus marquée (+5 au total). Ce constat est encourageant dans la perspective de la formation continue et du fait que les publications en sciences de l'éducation sont multiples et offrent nombre de pistes d'action pour un praticien réflexif. Un des objectifs de la formation initiale ne devrait-il pas être « *donner l'envie de lire* » ?



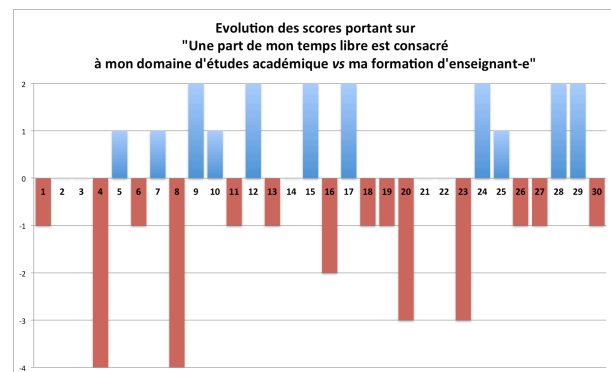
Graphique 23 : Comparaison des scores *Livres* entre les deux questionnaires (début et fin de formation) – N = 30



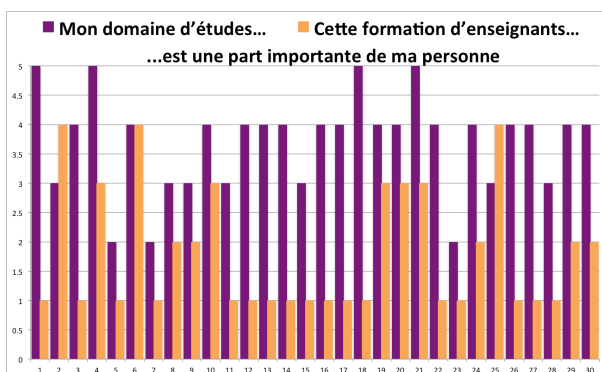
Graphique 24 : Evolution des scores *Livres* – N = 30



Graphique 25 : Comparaison des scores *Loisirs* entre les deux questionnaires (début et fin de formation) – N = 30



Graphique 26 : Evolution des scores *Loisirs* – N = 30



Graphique 27 : Comparaison des scores *Part personne* entre les deux questionnaires (début et fin de formation) – N = 30



Graphique 28 : Evolution des scores *Part personne* – N = 30

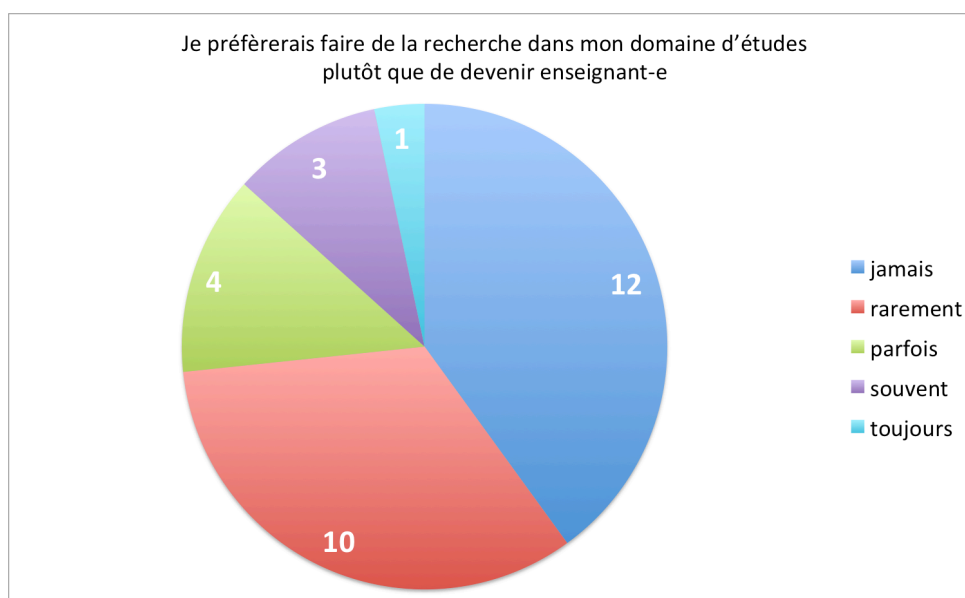
Même si la formation DAES a la réputation d'être exigeante, voire épuisante, la distinction entre loisirs et vie professionnelle semble présente chez les répondants (graph. 25 et 26, ci-dessus) :



les moyennes inférieures à 3 en sont un signe et le nombre plus important de diminutions que d'augmentations (14 vs 11), entre formations académique et pédagogique, permet de supposer que cette séparation est plus marquée encore. A nouveau, la différence dans la formulation de la question (*domaine vs formation*) peut aussi expliquer en partie cette diminution.

Cette hypothèse, qui serait à confirmer, nous semble encore plus sensible dans la dernière question posée (grap.27 et 28 page précédente). A l'exception de deux répondants, l'ensemble des personnes (28 sur 30) accorde un score inférieur à la question de la part prise par la formation dans leur personne. Le total des dépréciations atteint ici -57 points entre le premier et le second moment d'évaluation.

Une question permet de lier directement les deux aspects du domaine académique et de la formation d'enseignants dans le Questionnaire 2 : « *Je préférerais faire de la recherche dans mon domaine d'études plutôt que de devenir enseignant-e* ». Les résultats (graph.29, ci-dessous) sont très nets, marquant un rapport positif accentué pour cet avenir d'enseignant.



Graphique 29 : Réponses obtenues au sentiment d'appartenance *domaine d'études vs enseignement* – N = 30

La très large majorité des trois quarts en faveur du devenir *enseignant* plutôt que *chercheur* démontre la confirmation, en fin de formation, de l'attachement à cette future profession et que la formation vécue et parfois subie, n'a pas découragé les volontés. L'ensemble de ces résultats offre ainsi une vision plutôt positive de la formation suivie.

Comme nous l'avons indiqué déjà, notre recherche qualitative s'est trouvée réduite du fait que seules deux personnes ont participé à l'ensemble du dispositif prévu. Sans que ceci puisse être généralisé, sont présentés ci-après les éléments issus de leur participation, pour rappeler le cadre complet de cette recherche et esquisser ce que peut apporter une telle approche.

## 4.5. Deux parcours illustratifs de la recherche

### 4.5.1. Dimensions socio-culturelles des deux participantes

Le profil de ces deux personnes est présenté dans le Tableau 32, ci-dessous ; toutes deux sont des femmes avec peu d'expérience professionnelle, mais le reste des dimensions est relativement différent.

Tableau 32 : Dimensions socio-identitaires des deux étudiantes ayant participé à l'ensemble du processus

	GENRE	ORIGINE SOCIO-CULTURELLE <sup>1</sup>	FORMATION ACADEMIQUE	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE (EN EPT)	FORMATION VISEE	BRANCHES D'ENSEIGNEMENT
B	F	<i>bourgeois aisé</i>	Lettres	0 – 6 mois	DEEM	Français Anglais
J	F	<i>famille modeste catholique engagée</i>	Sciences	Aucune	DEEM	Biologie Espagnol

La principale différence entre les deux participantes<sup>2</sup> est leur origine du point de vue académique ; nous avons souvent été confronté au fait que les étudiants issus de filières scientifiques pouvaient connaître plus de difficulté à l'entrée en formation du fait de la maîtrise partielle du vocabulaire et des concepts des sciences humaines, mais également par le manque d'univocité de ces concepts. Le fait que la participante J ait également fait des études d'Espagnol entraîne cependant un certain biais dans cette « origine scientifique ». Cependant, dans leur *Carnet de bord* respectif, J traite de ses représentations des savoirs de la transposition didactique en Biologie, alors que B le fait pour l'Anglais, ce qui soulève des aspects bien différents chez les deux étudiantes.

Nous présentons dans l'Annexe 6.1 une synthèse des résultats obtenus par ces deux personnes aux trois questionnaires complétés entre septembre 2012 et décembre 2013, de façon à obtenir un portrait global que nous confrontons à leur *Carnet de bord*, rédigé entre novembre 2012 et mars 2013, et à l'entretien vécu en juin 2013<sup>3</sup>.

### 4.5.2. En début de formation : Questionnaire 1 (septembre 2012)

Si B et J estiment toutes deux que leur façon d'envisager l'apprentissage est d'*acquérir des savoirs et savoir-faire*, les résultats obtenus au R-SPQ-2F de Biggs (1991) sont fort différents : B obtient des résultats montrant un équilibre certain entre les trois Niveaux (0.35, 0.30 et 0.35) alors que J semble bien plus se situer dans un apprentissage *en profondeur* (0.19 et 0.34 + 0.47). Cette tendance s'inverse pourtant au moment d'exprimer leur définition de l'*apprendre*, puisque

<sup>1</sup> L'origine est ainsi décrite par les deux participantes ; notre question était facultative et sans catégorie proposée.

<sup>2</sup> Nous les nommerons par la suite B et J.

<sup>3</sup> Extraits de ces deux derniers éléments également en Annexe 6.1. Dans la suite de ce sous-chapitre, où nous allons comparer les parcours et les résultats de B et J, nous ne répéterons pas que tous les éléments cités et évoqués se trouvent en Annexe 6.1, ce pour ne pas alourdir la lecture.

B se centre sur l'interprétation du monde (« *voir le monde différemment et de ce fait mieux le comprendre* ») alors que J cite « *les quatre points mentionnés* » et se retrouve ainsi dans un équilibre entre les différents niveaux.

Cependant, au travers des rapports aux études que nous pouvons observer dans les réponses au premier questionnaire, B semble plus impliquée dans ses études académiques que J, avec du côté de ses lectures une présence marquée de son domaine académique, ce qui est sans doute bien compréhensible pour quelqu'un ayant fait des études de littérature (française et anglaise). Cela est encore renforcé par l'affirmation que le *domaine académique est une grande part de sa personne*, affirmation soutenue plus fortement par B que J. Cette dernière, par ailleurs, cite essentiellement le fait qu'elle a appris « *des méthodes de travail et l'assiduité* » durant ses études académiques, alors que B parle d'apprentissage de « *[l']esprit critique, de lire, d'interpréter* », ce qui la situe bien dans une conception de l'apprentissage *en profondeur*. Mais ces éléments restent relativement peu marqués et la lecture du *Carnet de bord* de B et J est plus riche de renseignements.

#### 4.5.3. En cours de formation : *Carnet de bord* (novembre 2012 – mars 2013)

L'entrée dans ce *Carnet de bord* est un signe d'une implication certaine de ces deux personnes dans leurs études DEEM ; en effet, l'une comme l'autre n'ont pas attendu le délai-limite du 1<sup>er</sup> novembre pour entrer dans ce processus d'écriture. Dès notre première évocation, durant un cours, de ce travail à réaliser, tant B (4.10.2012) que J (24.09.2012) le mettent en œuvre, l'une avec humour et illustrations, la seconde en cadrant son travail de façon rigoureuse avec une table des matières.

A l'entrée du carnet de B, les signes d'une sensibilité à l'hétérogénéité sont visibles, avec des expressions comme « *L'apprentissage se fait grâce à la transformation des conceptions initiales. (...) Un des éléments clés quand il s'agit de représentations mentales est qu'il en existe autant que d'individus.* » (B, 10.10.2012<sup>1</sup>). La problématique de l'hétérogénéité semble véritablement centrale pour B, puisqu'une semaine plus tard une nouvelle illustration humoristique est accompagnée de ce commentaire : « *Être juste, c'est prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et, de ce fait, leurs représentations multiples* » ; l'image était accompagnée de la citation suivante : « *Tout*

<sup>1</sup> Sans vouloir y faire un lien immédiat, on peut aussi souligner que le cours de *Pédagogie générale* venait de consacrer du temps à cette thématique :

18 & 25 septembre 2012

b. Trois modèles d'apprentissage  
c. Quatre postures d'enseignement

4. De la différenciation à la gestion de l'hétérogénéité

a. Quelle hétérogénéité?  
b. Quand gérer l'hétérogénéité? (Mante)  
c. De la motivation avant toute chose (Viau / Birbeau)  
d. Éducabilité et liberté (Meirieu)  
e. Conclusion : gérer l'hétérogénéité sans s'épuiser... (Annexe 2.1 : plan du cours de PG – SA2012)

*le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. Einstein.* » (B, 17.10.2012).

Vivant les mêmes cours que B et ayant à effectuer les mêmes tâches dans le cadre du *Carnet de bord*, J produit dès le mois de septembre de nombreux textes, tout en restant toujours – et à raison – proche de la consigne donnée : « *Ci-dessous, j'ai fait le choix de répéter quelques informations mentionnées dans mon devoir de Didactique de la biologie, afin d'esquisser une description aussi complète que possible de mes représentations des 4 savoirs.* » (J, 14.10.2012). Ce sérieux dans l'approche du travail n'empêche pas également l'humour d'être présent au travers d'illustrations ou de remarques comme celles-ci : « *une amie, doctorante en biologie marine me confiait : "Les gens se fichent de ma poire quand je leur dis que je compte du plancton, mais ils ne se rendent pas compte à quel point c'est difficile !"*, ce qui m'avait fait sourire. » (J, 14.10.2012).

Quant aux références à l'hétérogénéité, elles ne sont pas explicites dans le carnet de J. On y trouve simplement des remarques liées 1) au savoir à enseigner des plans d'études : « *Pour le reste, je dirais que cela **dépend**<sup>1</sup> beaucoup **du public visé** : branche fondamentale ou option spécifique/complémentaire, collège ou ECG (option « santé »)...* » (J, 14.10.2012) ; 2) au savoir enseigné du point de vue de la diversité présente chez les enseignants : « *la biologie est une branche **très sujette aux représentations des professeurs** et dépend de leurs préférences et leur(s) spécialisation(s)* » et 3) du côté du savoir savant lui-même : « *qu'on expose **une théorie parmi d'autres**...* ». Ce n'est qu'au mois de mars 2013 que cette problématique de la gestion de l'hétérogénéité se retrouve chez J, et encore de façon détournée :

*Un projet proposé par l'une de mes collègues m'a fait prendre conscience de la **diversité d'approches possibles** pour un même sujet (selon le public-cible). On peut aussi varier les formes de présentation d'un chapitre à l'autre, ce qui constitue un levier pour éveiller et **maintenir l'intérêt** des élèves. Je souhaite leur proposer des stimuli intéressants (accroches ou situations-problèmes) afin de développer leur curiosité à l'égard du vivant.*

J, 6 mars 2013

Et J revient à nouveau dans sa conclusion sur le même type de différenciation à effectuer en fonction du type d'élèves : « *Je rajouterais que le choix de la matière à enseigner dépend grandement du **public-cible*** » (J, 06.03.2013). Même si, par ailleurs, J souligne que « *A mon grand dam, force est d'avouer que dans les cours nous **ne vérifions pas suffisamment** le savoir appris* » (J, 06.03.2013), ceci ne soulève pas véritablement de réflexions sur une potentielle pratique de gestion de l'hétérogénéité en évaluations diagnostique et/ou formative.

---

<sup>1</sup> Les éléments en **gras** sont d'origine de l'auteure J dans son *Carnet de bord*.

B observe également des différences entre les approches mises en œuvre dans ses deux branches d'enseignement (Anglais et Français), alors que l'Université homogénéise leur enseignement et leur apprentissage : « (...) *je ne m'étais jamais vraiment rendu compte à quel point ces deux branches étaient traitées de manière égale à l'Université, mais ne le sont plus du tout* [au Secondaire II] » (B, 14.11.2012). Par la suite, dans le carnet de B, nous ne trouvons guère de référence à l'hétérogénéité et à sa gestion, ce qui tend à nous montrer que le cours de *Pédagogie générale* était la source de la longue réflexion de septembre-octobre à ce propos.

Le *Carnet de bord* étant problématisé autour des « quatre savoirs » de la transposition didactique, il est évident que les aspects que nous traitons dans cette thèse ne sont pas directement concernés. J reste très centrée sur la problématique de la transposition didactique et de ses aspects purement didactiques mais, très vite (27.10.2012), B va évoquer conceptions d'apprentissage et postures d'enseignement en identifiant nombre de ses difficultés et progrès à réaliser. Elle identifie ses forces et ses faiblesses, ses besoins en fonction de ses conceptions de l'apprentissage et mesure la progression possible dans sa profession d'enseignante :

*je suis consciente du fait que l'axe Apprendre demande une préparation méticuleuse et je sais que je suis plutôt quelqu'un de synthétique et organisée, qui n'aime pas perdre du temps à peaufiner les détails. L'axe Enseigner deviendra donc peut-être plus intéressant pour moi une fois que je serai à l'aise avec la matière à transmettre.*

B, 27.10.2012

Sa réflexion autour des postures d'enseignement s'attache au rapport au savoir, non seulement le rapport au savoir de l'enseignante avec sa branche d'enseignement, mais également, et surtout selon B, celui du rapport souhaité des élèves avec l'apprentissage :

*Vient ici se joindre ce que j'appellerais l'aspect « métaphysique » de l'enseignement. Je ne vais pas uniquement tenter d'enseigner un savoir (à) enseigner aux élèves mais aussi un savoir faire, un savoir être, et une méthodologie de travail. Ces éléments sont, selon moi, tout aussi importants pour les élèves. L'enseignement au Secondaire 2 donne aux élèves des méthodes, des clés, pour ouvrir ensuite d'autres portes une fois qu'ils auront choisi une spécialisation supérieure. Je ne souhaite pas minimiser l'importance des savoirs appris ici mais simplement être consciente du fait que ces savoirs font partie d'une structure plus grande et qu'ils prennent place dans un contexte humain qui offre un enseignement tout aussi important et marquant chez l'élève. (...) Encore une fois, l'axe former prend tout son sens ici aussi.*

B, 30.11.2013

De même, J s'exprime sur le rapport au savoir qu'elle souhaiterait instituer chez ses élèves et cela entraîne forcément une vraie réflexion sur les conceptions de l'apprentissage ; autant B que J se rendent bien compte du fait qu'un apprentissage *en surface*, fait de mémorisation et de

simple acquisition de connaissances, ne saurait suffire. Ce qui est, dans un premier temps, inconscient et partiellement rejeté par J :

*En établissant la liste de ces capacités [que je souhaite développer chez mes élèves], je me suis rendu compte que la plupart concernaient **l'attitude face au savoir** (curiosité, esprit critique, formulation d'hypothèses, rigueur) et qu'une seule entrée mentionnait les **connaissances « factuelles »** des divers domaines de la biologie! Cela m'a surpris. (...) Ce résultat m'a peu plu, car je ne souhaite pas donner plus d'importance à l' « esprit scientifique » qu'aux connaissances. (...) Le troisième grand axe, que je considère également comme essentiel, est la capacité d'**utiliser** ces connaissances en dehors de l'école pour comprendre et **se positionner** sur des sujets et des enjeux sociaux.*

J, 14.10.2012

J confirmera en conclusion de son carnet cette triple approche qui lui semble nécessaire (« J'ai défini [trois grands axes] au début de l'année et ils restent valables jusqu'à maintenant » (J, 06.03.2013)). Triple approche qui va engendrer, nécessairement, diverses postures d'enseignement.

La posture d'*Agent relationnel*, que nous trouvons chez nos deux participantes, est complétée par B lorsqu'elle évoque les aspects de collaboration qu'elle met en œuvre chez ses élèves, en cohérence avec cette posture : « Il est essentiel de prendre des moments pour discuter avec les élèves et recueillir leurs impressions. (...). Ensemble nous avons donc décidé d'élaborer, en tournus, des listes de vocabulaire personnalisées pour toute la classe. » (B, 27.02.2013)

Comme nous l'avions évoqué, la posture *Relais vers le savoir* semble être diabolisée parfois (par les formateurs d'enseignants ou dans l'imaginaire collectif des étudiants ?) et B s'exprime aussi dans ce sens en évoquant la posture transmissive avec ces mots : « Cette 'réconciliation' avec le magistral » et en se mettant dans la position de la justifier auprès de ses élèves : « Hormis le fait que le magistral n'est pas toujours la meilleure façon de transmettre de l'information, les élèves ont apprécié de me voir ainsi à l'œuvre. (...) Les prochains cours seront composés d'exposés de groupes d'élèves (...) j'ai commencé mon cours en expliquant que moi aussi j'allais leur faire un exposé. » (B, 27.02.2013). De même, J se décourage des efforts qu'elle fait pour quitter cette posture : « ... je me décarcasse pour trouver une approche plus intéressante et qui rende les élèves plus actifs que l'exposé transmissif, et ils ne font même pas l'effort de réfléchir. » (J, 02.03.2013)

Ces réflexions sur les postures s'accompagnent, chez J uniquement, d'un profond questionnement sur les conceptions de l'apprentissage, sans doute en raison des options prises par la professeure de didactique de branche. On retrouve à de multiples reprises (15.12.2012 ou

01.01.2013, par exemple) des éléments qui y sont liés : « *théorie de l'apprentissage d'Ausubel*<sup>1</sup> » ou réflexions sur « *la démarche "trial et error"* ».

La conclusion de B permet de mieux se rendre compte de ce qui est vécu par les étudiants durant cette année de formation : « *Le temps passant tellement vite cette année, on n'a parfois pas le temps de se rendre compte du fait que les choses évoluent au niveau de nos représentations, de notre pratique et de notre réflexion* » (B, 13.03.2012). Chez J, ce sont, d'abord, les liens entre le domaine scientifique et l'enseignement qui sont mis en avant dans la conclusion :

*la lecture d'articles scientifiques relatifs à la biologie (...) réveille à chaque fois mon enthousiasme pour la **recherche**. J'aimerais bien acquérir davantage d'expérience dans ce domaine. Outre l'intérêt personnel pour ce domaine, cela me permettrait en tant qu'enseignante d'avoir un meilleur équilibre entre connaissances **pratiques** et théoriques, et de connaître davantage d'exemples concrets à donner à mes élèves.*

J, 06.03.2013

Et J conclut en évoquant le fait que sa formation d'enseignante ne s'arrête pas là : « [Le carnet de bord] *m'a permis de construire une pratique d'enseignement plus cohérente et, je l'espère, plus efficace, bien que je n'en sois qu'à mes débuts.* » (J, 06.03.2013).

Une fois le *Carnet de bord* achevé et la phase d'autonomie du stage derrière elles, B et J ont participé au Questionnaire 2, ainsi qu'à l'entretien sur les postures d'enseignement.

#### 4.5.4. En fin de formation : Entretiens et Questionnaire 2 (juin 2013)

Il semble d'abord intéressant d'évoquer l'évolution des conceptions de l'apprentissage de ces deux étudiantes entre le début et la fin de la formation. A cet effet, nous utilisons à la fois les résultats du Questionnaire 2 et les entretiens durant lesquels B et J ont été invitées à définir l'apprendre ; les différentes données disponibles en Annexe 6.1 nous permettent d'observer que B et J ont toutes deux grandement modifié leur façon d'envisager l'apprentissage :

- Passage de *acquérir des savoirs et savoir-faire à changer en tant que personne* pour B et à *interpréter différemment la réalité* pour J.
- Les résultats obtenus au R-SPQ-2F de Biggs (1991) sont également fort différents et confirment ce choix initial : B qui avait un résultat équilibré entre les trois Niveaux au début de l'année (0.35 ; 0.30 ; 0.35) obtient en fin de formation des scores de 0.23, 0.37 et 0.40 ; autrement dit, une valorisation de l'apprentissage *en profondeur*. B le confirme avec sa nouvelle définition de l'apprendre : « *Apprendre, c'est s'ouvrir au monde, à sa société et devenir un ci-*

---

<sup>1</sup> Voir Minder (2007), pp.259 et suivantes.

toyen. C'est aussi s'amuser, découvrir et collaborer ». Cette définition se développe dans le même sens lors de l'entretien :

*Apprendre pour moi c'est... Je dirais que c'est... ça va peut-être sonner un peu bête. J'ai envie de dire c'est devenir plus intelligent, mais dans le sens c'est devenir plus ouvert. En fait ça serait ça, c'est s'ouvrir... au fait qu'on sait pas tout, qu'on saura jamais tout, mais qu'il y a toujours de nouvelles choses à apprendre, donc c'est s'ouvrir sur le monde.*

Extrait de l'entretien B, 19'03 – 19'46

J, quant à elle, se situait déjà dans ce type de rapport, *en profondeur*, en début d'année (0.19 ; 0.34 ; 0.47) et ces résultats s'inversent en fin de formation avec 0.46, 0.20 et 0.34, soit une forte modification de chacun des Niveaux avec, en particulier une réduction de Niveau III d'un tiers environ et un fort accroissement du Niveau I qui fait plus que doubler. Cela ne peut être comparé à la définition de l'apprendre de J, puisque cette dernière a renoncé à répondre à cette question ; par contre, lors de l'entretien, elle affirme : « *être ouvert à un nouveau sujet, se poser des questions et chercher des réponses* », ce qui renvoie bien à une vision plus restrictive de l'apprentissage.

- La relation aux études et au savoir confirme les tendances respectives sur les conceptions de l'apprentissage de B et J : la première estime avoir appris durant cette formation à « *Accepter de faire des erreurs tout en ne se sous-estimant pas* » – ce qui renvoie clairement à soi-même et à un apprentissage touchant la personne –, alors que la seconde en reste à relever « *qu'il existe des gens qui se sont confrontés aux problèmes pédagogiques avant nous, et qu'ils peuvent donc nous aider dans nos problèmes actuels* », autrement dit, un type d'apprentissage plutôt factuel et de Niveau I.
- B et J ont un rapport à leur domaine d'enseignement différent, nous l'avions vu, et cela se confirme en fin d'année où J est moins attachée à la littérature des sciences de l'éducation que B, par exemple. Mais toutes deux reconnaissent en l'enseignement un choix pertinent en rejetant totalement (« *pas du tout d'accord* ») la proposition de faire de la recherche plutôt que d'enseigner.

Concernant les postures d'enseignement, les scores au TPI de Pratt (1998)<sup>1</sup> ainsi que les autres éléments nous montrent une certaine cohérence entre B et J : toutes deux s'estiment principalement *organisatrices de la rencontre avec le savoir* et demandent à leur élèves principalement

<sup>1</sup> Résultats obtenus au TPI (Pratt, 1998) – cf. Annexe 6.1.

B				J			
Relais	Guide	Org.	A. Rel.	Relais	Guide	Org.	A. Rel.
4.00	3.56	4.22	4.31	2.86	3.44	3.56	3.63



d'être en *collaboration* ; ce qui est confirmé par le TPI de Pratt où les postures d'*organisateur* et d'*agent relationnel* obtiennent les scores les plus élevés, tant pour B que pour J.

L'entretien le confirme également puisque B affirme d'emblée lorsqu'on évoque l'action de ses élèves : « *Je pense qu'ils doivent savoir collaborer parce que j'aime bien les faire travailler ensemble* » (B, 9'15-9'45). Quant à J, elle reconnaît dans l'enseignement le fait d'« *aider ces ados à avancer sur le chemin de la vie. J'essaie autant que possible d'aller au-delà de la matière : l'esprit critique, l'autonomie, ça les aidera aussi, de manière générale dans la vie* », mais aussi qu'il s'agit d'une « *relation à double-sens* » (J, 14'42-15'03) ; ce que B exprime également, en deux verbes : « *Donner, recevoir* »<sup>1</sup>. La part *Relais vers le savoir* est un élément que B avait déjà souligné comme étant peu utilisé dans son *Carnet de bord* et l'interview le souligne aussi : « *Même si je suis à l'aise quand je le fais, les parties magistrales j'en fais très peu. Donc, ça serait pas du jamais, mais rare pour celle-ci* » (B, 6'40-7'20). Pourtant le score au *Relais* dans le TPI est bien plus marqué chez B (4.0) que chez J qui obtient 2.86 et qui souligne dans l'entretien : « *Ça m'arrive d'avoir des cours magistraux, mais j'essaie déjà de varier, de faire des travaux de groupes aussi, qu'ils découvrent un peu la matière, etc.* » (J, 01'25-02'20).

L'évolution de ces postures d'enseignement est directement évoquée par chacune des deux personnes dans l'entretien. J parle des causes de ce changement comme liées essentiellement au stage – « *La pratique simplement... (...) Et puis, beaucoup aussi les commentaires des Enseignantes-Formatrices, voilà qui m'ont toujours poussée à réfléchir* » (J, 10'23-10'50), alors que B parle d'un ensemble de facteurs – « *je m'étais tout simplement pas intéressée à ça (...) C'est les stages et les cours, vraiment les deux, les deux m'ont aidée à obtenir des outils pour mieux affronter la classe* » (B, 11'57-13'00).

Nous avons vu que la sensibilisation à la problématique de l'hétérogénéité avait été différemment perçue par B et J, B y semblant au départ plus concernée. Lors des entretiens, B évoque le fait qu'elle a « *envie de dire que c'est faire preuve d'intelligence sociale* » (B, 19'03-19'20) alors que J ne parle guère de gestion mais plutôt de critères d'hétérogénéité :

*Mais c'est beaucoup de choses ; ça peut être les rythmes de travail, ça peut être les styles d'apprentissage, là aussi j'essaie de varier (...) je sais qu'il y a plusieurs manières d'apprendre. (...) la diversité d'opinions : quand on fait des débats, je laisse chacun s'exprimer en leur demandant de rester correct et respectueux. (...) ça peut être aussi, je ne sais pas, leur arrière-plan familial, linguistique ; suivant comment, ils n'ont pas tous la même langue maternelle, Dieu sait quoi, où ils vivent, ça peut changer.*

Extrait de l'entretien J, 16'05-17'08

---

<sup>1</sup> B, réponse à la question *Enseigner, c'est...*

Cela s'inverse complètement dans les résultats concernant l'hétérogénéité dans le Questionnaire 2 où le score de J (4.56) est plus élevé que celui de B (3.63), avec, en particulier, une remarquable série de choix d'attribution de « *Cet énoncé est toujours vrai* » pour de très nombreux items proposés<sup>1</sup>. Ainsi les pratiques de classe de J semblent inclure la gestion de l'hétérogénéité, malgré le fait que son discours sur l'hétérogénéité est moins convaincant. Le dernier questionnaire complété par B et J va permettre de se centrer sur cette problématique.

#### 4.5.5. A l'entrée en profession : Questionnaire 3 (décembre 2013)

Les résultats aux différentes parties du Questionnaire 3 illustrent tout à la fois les pratiques et les opinions de B et J face à la gestion de l'hétérogénéité. Leurs activités professionnelles actuelles totalement différentes permettent aussi d'avoir un regard bien différent par rapport à cette problématique : B pratique surtout du tutorat individuel dans son travail, alors que J « *enseigne à l'école Secondaire [I]. (...)* » :

*Ces classes sont d'une hétérogénéité sans nom. Et malheureusement, suivant les compositions, je remarque surtout un nivellement par le bas, plus qu'un nivellement par le haut. C'est extrêmement difficile à gérer et demande d'adapter les programmes et le travail à fournir en classe... Résultats, il y a presque 3 vitesses dans mes classes...*

J, Questionnaire 3 – question ouverte *Autres remarques*

Les trois thématiques proposées dans le Questionnaire C sont révélatrices des tensions entre discours sur l'hétérogénéité et pratiques de l'hétérogénéité.

**A. Pratiques de classe :** Très clairement, ici, J possède des scores bien plus élevés à 9 des 12 propositions d'actions en classe – les trois derniers sont à égalité. Cela montre une habitude d'utiliser les outils de différenciation et leur mise en œuvre au quotidien. Le contexte de l'enseignement – J en Secondaire I vs B en tutorat – explique sans doute en grande partie cela, bien que les résultats au questionnaire B du mois de juin montraient déjà ce pragmatisme de J par rapport à une position plus théorique de B.

**B. Éléments limitant l'enseignement / C. entravant l'apprentissage :** Par contre, ici, et nous sommes bien dans des dimensions plus théoriques, affectives et de l'ordre des perceptions, B est beaucoup plus sensible aux entraves à l'apprentissage qu'aux limites à l'enseignement (12 items sur 13 marqués d'un score supérieur dans les *entraves* que dans les *limites*). J, au contraire, est plus équilibrée entre limites à l'enseignement et entraves à l'apprentissage, sans privilégier les unes aux autres (scores égaux pour 9 items sur 13).

---

<sup>1</sup> Par exemple : « *J'organise mon enseignement sur la base d'un test de prérequis des connaissances de mes élèves ; Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de leurs manières de bien apprendre ; Je questionne mes élèves pour faire émerger leurs représentations mentales initiales.* ».

**D. Opinions sur l'hétérogénéité :** De même, dans leurs réactions face aux opinions, J est moins catégorique (scores 2 ou 3) que B (score 1 souvent, ou sans avis) pour une bonne part des items proposés ; cette position peut-être interprétée par le fait que B vit au quotidien cette difficulté de la gestion de l'hétérogénéité et s'en trouve parfois démunie (cf. la citation page précédente). Même les différences de genre prennent chez J une dimension importante tant dans les limites à l'enseignement (4) que dans les entraves à l'apprentissage (3), en lien peut-être avec le fait que l'enseignement dans des classes socioculturellement hétérogènes peut être plus difficile en tant que femme. Par contre, toutes deux se trouvent parfaitement en accord pour ce qui est du côté épuisant de la gestion de l'hétérogénéité (score 3 – le plus élevé qu'elles ont attribué dans cette partie du questionnaire – à l'item concerné). Cela nous incite, une fois encore, à placer cette gestion de l'hétérogénéité au cœur de la formation des enseignants, comme nous aurons l'occasion de l'explicitier au chapitre suivant.

#### 4.5.6. Apports à la recherche de l'analyse de ces deux parcours

L'ensemble des informations et résultats issus des questionnaires, de l'entretien et du *Carnet de bord* sont riches et fournis. La méthode mixte de recherche associant qualitatif et quantitatif, mise particulièrement en évidence au travers de ce sous-chapitre 4.5, confirme toute sa pertinence et sa très forte substance. Que nous n'ayons pu pleinement la mettre en œuvre que pour deux participantes à notre recherche en limite la portée, mais sans pour autant que nous ne négligions l'importance des changements intervenus durant la formation et l'entrée en formation ; ces deux étudiantes-stagiaires semblent rejoindre le constat fait par Crahay et al. (2010) : « *Pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus « encapsulées » dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement.* » (op. cit., p.116).

Au-delà de ce dispositif de recherche, nous conservons comme toile de fond le fait qu'il s'agit bien d'une *recherche – action évaluative* et cette méthodologie mixte peut être pensée également dans cette perspective : les différents questionnaires<sup>1</sup> que nous avons utilisés ici, associés au *Carnet de bord* et aux entretiens que nous pouvons avoir avec les étudiants en cours de formation peuvent constituer un outil de formation des plus efficaces. On connaît la valeur formatrice des portfolios et celle de l'écriture narrative en formation d'enseignants<sup>2</sup> ; y ajouter des outils d'émergence des conceptions de l'apprentissage, des postures d'enseignement et de l'hétérogénéité peut être un apport substantiel pour les étudiants en formation.

---

<sup>1</sup> Revised two-factor version of the Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F de Biggs, 2001), Teaching Perspectives Inventory (TPI de Pratt, 1998) ainsi que nos différents questionnaires, personnels et inspirés de Favre et Rastoldo (2000), sur l'hétérogénéité.

<sup>2</sup> Voir, par exemple, Pellanda Dieci et Tosi (2010) pour le portfolio et Crinon et Guigue (2006).

#### 4.6. Conclusion de cette quatrième partie

Au travers de ce chapitre consacré aux résultats de nos différents recueils de données, nous avons pu esquisser des réponses à nos trois sous-questions de recherche :

**Q1.** *Les critères de prise en compte de l'hétérogénéité progressent-ils durant la formation et à l'entrée en profession d'enseignants ?*

Nos dispositifs de formation et de recherche permettent de confirmer l'évolution des représentations des futurs enseignants quant à la gestion de l'hétérogénéité : l'identification claire de critères de différenciation, la mise en œuvre d'outils de gestion des différences, ainsi que les outils d'analyse développés durant la formation sont reconnus et, en partie, utilisés par les futurs enseignants (voir aussi Q3).

L'un des facteurs d'hétérogénéité délaissé par les étudiants est la dimension du genre, ce qui semble être pourtant un élément essentiel à prendre en compte dans une perspective de gestion des différences.

Pour les autres critères, comme la motivation, les rythmes de travail, la maîtrise des prérequis, il existe suffisamment d'outils et de dispositifs connus permettant la différenciation qui peuvent être vécus et transmis en formation initiale. Ceux-ci portent leurs fruits, visiblement, puisque la sensibilité à cette problématique est des plus prégnantes en fin de formation.

**Q2.** *Les conceptions d'apprentissage et les postures d'enseignement des étudiants en formation d'enseignants changent-elles, en particulier en lien avec la gestion de l'hétérogénéité ?*

Les questionnaires de Biggs (2001) ou les définitions de l'apprendre en début et en fin de formation, nous ont permis d'identifier certaines tendances et des évolutions dans les approches et conceptions de l'apprentissage des étudiants-stagiaires. De même pour ce qui relève des rapports aux études académiques et DAES. Les évolutions sont visibles chez une majorité de participants, mais elles sont diverses et ne peuvent être pleinement expliquées dans le cadre de cette recherche.

L'enseignement de ces approches et conceptions, puis leur conscientisation, auprès de futurs enseignants qui devraient être des spécialistes de l'apprendre, semble également produire des effets positifs ; les secondes expressions de l'apprendre, en fin de formation, se révèlent majoritairement plus riches et diversifiées que les premières.

Les approches et conceptions de l'apprentissage ainsi développées permettent une sensibilisation à la problématique de l'hétérogénéité et une représentation plus substantielle des différences entre les élèves et des dispositifs de différenciation pouvant être mis en œuvre.

**Q3.** *Comment la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants se traduit-elle, dans leur pratique en tant qu'enseignant, lors de leur entrée dans la profession, dans les choix pédagogiques (objectifs, gestion de classe) et les conditions d'apprentissage proposées (environnement, ressources...) ?*

Les pratiques des enseignants débutants tiennent souvent plus de la survie que de la maîtrise de toutes les dimensions de la gestion de classe et de la didactique. Le questionnaire de Pratt (1998) nous a permis de mettre en évidence les postures généralement encore peu affirmées des répondants. De plus, notre recherche montre que les pratiques des enseignants débutants restent encore peu actives du point de vue de la gestion de l'hétérogénéité, même si ceux-ci sont conscients des différences préexistantes.

L'ensemble de notre recherche évaluative à fin d'amélioration vise à proposer des pistes pragmatiques à mettre en œuvre en formation initiale d'enseignants à l'Université de Fribourg. Ainsi, le chapitre suivant s'attachera à répondre à notre question de recherche (*Dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent-ils leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université ?*), en mettant en évidence les conditions du changement.



Votre étude a vraiment du sens, et j'espère que vos trouvailles viendront véritablement aider, de manière très concrète, les pauvres enseignants déroutés.

*J, réponse à une question ouverte, déc. 2013*

## 5. Synthèse et propositions issues de la recherche

Une fois identifiés les principaux apports et limites de notre recherche, la synthèse proposée ci-après est construite de façon à en déduire des outils d'analyse, des dispositifs de formation, et d'autres éléments pragmatiques visant à permettre à une formation d'enseignants à l'Université de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants et ainsi développer au mieux leur réflexivité et leur sensibilité à la gestion de l'hétérogénéité.

Dans cette cinquième partie, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- *Quelles réponses peuvent être apportées à notre question de recherche ?*
- *Quels sont les limites et les apports de cette recherche ?*
- *Quelles sont les perspectives de recherche suite à ce travail ?*
- *Quelles pistes pratiques pour la formation peuvent découler de cette recherche ?*

### 5.1. Réponse à nos questions de recherche

En cherchant à identifier *dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université*, notre recherche évaluative à fin d'amélioration s'est attachée, d'abord, à répondre aux trois sous-questions traitées en détails dans la quatrième partie (voir 4.6). Sur cette base, nous pouvons proposer quelques pistes de réponse à notre question de recherche.

#### 5.1.1. Dans quelle mesure les approches, conceptions et croyances changent-elles ?

Pour les thématiques abordées dans cette recherche, nous avons pu montrer que l'évolution des approches, conceptions et croyances de nos étudiants a été réelle : modifications des réponses apportées au questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001) ; expressions plus riches de la définition de l'apprendre ; conscientisation des concepts de différenciation et gestion de l'hétérogénéité ; reconnaissance des critères d'hétérogénéité entre élèves ; identification et mise en œuvre de différentes postures d'enseignement prenant en compte les différences entre élèves.

Les mesures statistiques développées dans la quatrième partie montrent que ces changements sont divers et multiples. Nous ne pouvons avoir l'ambition d'obtenir une quantification précise et globale de ces évolutions, mais nous pouvons affirmer (cf., en particulier, 4.2.3) que ces changements sont tangibles et observables. Il est particulièrement intéressant d'observer les modifi-

cations intervenues dans le rapport au savoir académique et dans cette perception d'un savoir didactique et pédagogique qui s'affranchit d'un aspect purement théorique pour devenir un vrai support de la mise en œuvre d'une pratique enseignante (cf. participante J, par exemple).

Il semble dès lors nécessaire de pouvoir mettre en place des outils d'observation de ces changements, en incitant nos étudiants à la réflexivité et à l'autoévaluation ; le *Carnet de bord* paraît être à ce propos un support adéquat et prometteur<sup>1</sup>. Dans une perspective de recherche – action, il nous semble important de permettre à nos étudiants de prendre pleinement conscience de ces changements opérés en eux et de pouvoir les mesurer et en profiter. La description du parcours de deux étudiantes (4.5) offre des pistes de formation comme nous le détaillons dans la seconde partie de notre réponse à notre question de recherche.

#### 5.1.2. Dans quelles conditions ces conceptions et croyances changent-elles ?

Comme le montre le suivi du parcours de ces deux étudiantes, les conditions propices aux changements de croyances sont étroitement liées à un environnement sûr et de confiance. Changer n'est pas facile, accepter de remettre en cause des croyances fortement ancrées en soi – sur l'apprentissage, en particulier – est une prise de risque. Nous pourrions répondre à notre question de recherche de façon directe en nous référant aux recherches existantes :

*Bien que de nombreuses recherches dans le domaine reposent sur des méthodes incertaines et présentent des données fragiles, une réponse positive peut être donnée à cette question essentielle [du changement de croyances des enseignants]. Il convient cependant d'ajouter d'emblée que ce processus ne va pas de soi. Autrement dit, il requiert certaines circonstances que nous serions tentés de qualifier d'exceptionnelles. La thématique, largement traitée dans la littérature, de résistance des enseignants au changement ou de leur imperméabilité aux processus de formation atteste la difficulté de modifier les croyances et connaissances des enseignants.*

. Crahay et al., 2010, pp.103-104

Nos étudiants, disposant d'un bachelor, d'un master ou d'un doctorat, peuvent être profondément attachés à leurs conceptions de l'apprendre et se satisfaire de ces approches ; ils ont également vécu un parcours scolaire où la réussite a été prédominante, sans forcément que leurs enseignants aient pris en compte l'hétérogénéité des élèves, ni leurs façons d'apprendre. C'est pourquoi, nous avons insisté sur le changement de paradigme *enseigner vs apprendre* qui va donner la primauté à l'apprentissage individuel et y subordonner l'enseignement. Les conditions du changement sont ainsi fortement liées à ce passage des savoirs enseignants aux savoirs apprenants (2.3), c'est-à-dire à une reconnaissance personnelle de son rapport aux savoirs de

---

<sup>1</sup> Voir Carron et Spicher (2013).



l'enseignement et de l'apprentissage. Pour s'assurer d'un environnement rassurant et offrant place au changement, il est essentiel de pouvoir disposer d'un cadre solide et accueillant, dans lequel l'étudiant futur enseignant peut se sentir en sécurité et en liberté. Ces conditions de sécurité et de liberté sont inscrites en nos modules de formation : *Carnet de bord*, travaux facultatifs avec feed-back individualisé, posture de non-jugement de la part du formateur<sup>1</sup>, apports théoriques présentés non comme des dogmes mais comme des outils d'analyse à se réapproprier...

L'ensemble est censé permettre à l'étudiant de se confronter à de multiples voies possibles et, en pleine conscience de soi et en liberté, d'effectuer les changements désirés, tant dans ses propres conceptions et croyances que dans sa pratique enseignante. Il ne s'agit pas d'imposer une vision de l'apprentissage, d'imposer une posture d'enseignement ou de forcer ces futurs enseignants à la prise en compte de l'hétérogénéité de leurs élèves, mais bien de les faire accéder à la connaissances de ces concepts, à la connaissance des outils d'analyse et d'action, pour qu'ensuite, librement et en pleine conscience des tenants et aboutissants de leurs choix, ils puissent adhérer, ou non, au changement.

Les conditions du changement de croyances et de conceptions ne dépendent cependant pas que des dispositifs que nous venons d'évoquer. Il est essentiel de rappeler ici le « monde DAES » dans ses dimensions parfois contradictoires ; la Figure 5 proposée en page 20 de ce travail et rappelée ci-après (fig.23, page suivante) est une illustration de cette complexité qui ne peut que rendre plus difficiles les évolutions.

En reprenant Davidson et Phelan (1999), nous soulignons dans ce monde DAES, l'extrême diversité des « *normes, valeurs, croyances et attentes* ». L'environnement global de la formation DAES peut ne pas proposer le climat de confiance et de sécurité souhaité, lorsque les normes et valeurs respectives des différents acteurs ne sont pas identifiées et congruentes. Comme nous l'avons exemplifié en 1.4.4, il peut arriver que l'étudiant-stagiaire se retrouve face à des croyances et attentes contradictoires entre l'efficacité souhaitée par lui-même de son enseignement auprès de ses élèves, les attentes de son enseignant-formateur et les valeurs induites par la formation à l'Université. Ces tensions générées entre des acteurs de la formation (élèves, formateurs en établissement, professeurs universitaires) peuvent conduire à un repli complet de l'étudiant sur lui-même qui, comme souvent lorsque le changement est trop déstabilisant, va renforcer ses propres croyances initiales en refusant toute modification.

Mais ce contexte multiple peut aussi engendrer une action « trizophrénique » de l'étudiant-stagiaire qui se contentera de donner les réponses attendues par les différents partenaires de la

---

<sup>1</sup> Carron et Spicher (2014).

formation : réponses académiques à l'Université, imitation de l'enseignant-formateur et non-prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en raison de la trop grande difficulté à, en plus, devoir gérer cet aspect.

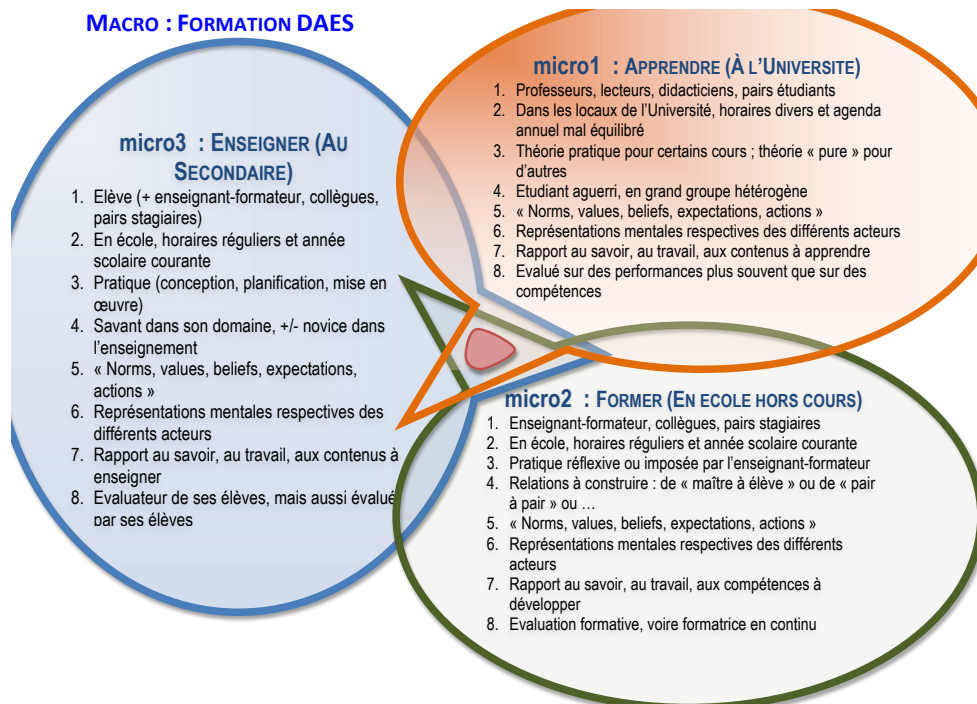


Figure 23 : Rappel : analyse écologique adaptée de Bronfenbrenner (1979) du monde « School » de l'étudiant DAES

Légende		
1. Acteurs proches	4. Statut	7. Rapport au savoir
2. Lieux et horaires	5. Cf. Davidson et Phelan (1999, p.236)	8. Mode d'évaluation
3. Théorie vs pratique	6. Représentations mentales	

Nous avons mis en gras dans la légende de la Figure 23, ci-dessus, outre les deux premiers aspects évoqués ci-dessus, le *rapport au savoir* de ces étudiants, car pour celui-ci aussi, les conditions d'un changement de croyances et approches, quel qu'en soit le domaine, nécessitent conscientisation et confiance. Le travail que nous effectuons dans le cadre du *Carnet de bord* autour du rapport aux quatre savoirs de la transposition didactique n'est qu'une approche possible de cet aspect. L'explicitation du rapport à ces savoirs (*savant, à enseigner, enseigné et appris*) pourrait (devrait ?) être complétée par la mise au jour des rapports aux autres savoirs : savoir enseignant, savoir de l'apprendre, savoir de la relation, etc.

Une rupture véritable semble persister entre les apprentissages « sur le terrain » et l'enseignement dispensé en formation. En passant du statut de stagiaire à celui d'étudiant, la relation au travail se modifie en profondeur et de façon contradictoire, sans que cela ne semble parfois gêner nos étudiants : des normes comme « être à l'heure », « respecter les délais de remise de travaux »... seront prônées et défendues en tant que stagiaire, mais peu assumées par certains dans leur rôle d'étudiant. Souhaiter que leurs élèves au Secondaire II soient attentifs et participatifs durant les cours qu'ils dispensent en tant que stagiaire ne les empêchent pas de se

contenter de venir en auditoire pour s'y poser, réaliser d'autres tâches sur leur ordinateur portable et attendre tranquillement la fin du cours<sup>1</sup>... Sous prétexte, souvent, du stress et de la surcharge de travail, le cours à animer au Secondaire II sera privilégié plutôt que la séance de travail à l'Université ; se met ainsi en place un contexte hiérarchisé dans lequel le regard posé sur la formation « théorique » prend, dès la fin de l'automne, des teintes bien sombres au profit de ce rayonnant plaisir ressenti en enseignant.

Il est des instants où le contexte semble harmonieux ; lors des visites de stage par exemple, durant l'entretien d'évaluation formative qui suit la leçon donnée par le stagiaire, le lecteur de l'Université a l'occasion de parler, en vis-à-vis, avec l'étudiant et son enseignant-formateur, permettant ainsi aux théories pratiques vues en cours de prendre corps, offrant une plate-forme à la préparation d'un langage commun, d'une culture commune, et par là, à un contexte congruent.

A l'image de la formation professionnelle étudiée par Gurtner, Cattaneo, Motta et Mauroux (2011), un macrosystème co-construit par l'ensemble des acteurs des différents microsystèmes (étudiants-stagiaires, enseignants-formateurs, didacticiens, lecteurs et maîtres d'enseignement et recherche) est nécessaire pour permettre à un contexte d'apprentissage et de formation de devenir plus efficient et plus confortable pour les uns et les autres.

*This system makes it possible for three learning locations to interact and genuinely share responsibilities for apprentices' learning, guaranteeing a close correspondence between what happens at school and what the apprentice experiences at the workplace: in fact, in the curriculum or study plan (...) – the locations involved for each topic within the curriculum are explicitly identified.*

Gurtner et al., 2011, lignes 107-203

Règlements, cahiers des charges et référentiels de compétences<sup>2</sup> communs ne peuvent suffire à la stabilité du contexte. Les concepts eux-mêmes restent flous : lorsque la compétence 2c<sup>3</sup> « créer les conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'apprentissage » est visée, quelles en seront la compréhension et l'interprétation de chacun des acteurs de ces systèmes (enseignant-formateur, lecteur en didactique venant observer une leçon, étudiant-stagiaire) ?

*While, for example, an individual may have a concept of a 'dog' as an animal, with four legs, that barks, in the social sciences concepts are often contested, broad, fuzzy and experiential, making it more difficult to identify a single meaning. For example, what is the precise definition of 'learning' that would form a single educational target?*

Entwistle et Peterson, 2004, p.408

---

<sup>1</sup> Je caricature, bien sûr...

<sup>2</sup> Voir Annexe 1.2 : Référentiel de compétences DEEM.

<sup>3</sup> Id.

Une explicitation plus complète du curriculum et de ses aspects cachés peut conduire à un contexte plus clair et accueillant pour chacune et chacun. Cette explicitation peut être source d'une négociation du sens entre les protagonistes des différents microsystèmes. À l'image de ce qui se passe dans les communautés de pratiques (voir par exemple Donnay et Charlier, 2006), on pourrait instaurer ici le type de processus évoqué dans le modèle de Wenger (1998)<sup>1</sup> au travers de la *négociation du sens* qui permet aux professionnels de discuter ensemble sur leurs expériences et ainsi réifier leurs pratiques, en leur permettant d'acquiescer un statut d'objet de savoir. La cohérence du système de formation peut être négociée et renforcée par l'échange reposant sur trois axes :

Le cycle de développement professionnel des enseignants en réseau d'Huberman (1995, p.202 – fig.24, ci-dessous) souligne également l'importance de ces moments d'échanges et de partage d'expérience (encadrés en bleu) dans l'intégration et l'expérimentation de nouvelles méthodes.

Figure 24 : Cycle de développement professionnel des enseignants en réseau (Huberman, 1995, p.202)

Cette négociation du sens peut offrir une visibilité accrue aux éléments de savoirs abordés en cours à l'Université, tout en permettant aux enseignants-formateurs de faire profiter l'institution de formation d'éléments pratiques et quotidiens ; l'étudiant-stagiaire, quant à lui, a tout à gagner au développement de cette cohérence qui prendrait mieux en compte ses besoins et son vécu.

*Le monde universitaire actuel peut être décrit comme une construction par arrangements, par agencements, par adaptations réciproques, par bricolages individuels et locaux, comme le fait la sociologie interactionniste (...).*

*A côté de dispositifs intermédiaires de rapprochement mis en place à l'initiative de l'Institution, comme « le tutorat », les adaptations individuelles et singulières des acteurs sont majoritaires ; les enseignants acceptent les nouveaux publics, la nouvelle situation et chacun repense le système en s'adaptant à sa manière pour être dans la norme, dans l'homogénéité.*

Fabre, Altet et Rayou, n.d., p.7

Dépasser le cadre des « adaptations individuelles et singulières » et proposer une négociation de sens plus globale et une co-construction du système de formation est une voie qui semble prometteuse. Cela conduit à se poser la question de l'adéquation de la formation universitaire actuelle d'enseignants, tant les discours sur l'enseigner sont souvent considérés, par leurs destinataires, comme non pertinents, car trop éloignés de la pratique par les étudiants.

*(...) on court le risque, souvent souligné par les enseignants eux-mêmes, de développer chez eux deux modes de fonctionnement : l'un propre à la situation de formation, l'autre adapté à la pratique, celle-ci restant hermétique à celle-là.*

Charlier, E. et Charlier, B., 1998, p.7

Cette dualité de la formation – qui peut devenir une trizophrénie pour l'étudiant – mérite d'être analysée en vue d'une meilleure adéquation entre les compétences décrites dans le référentiel, dont la finalité est « devenir un praticien réflexif », et les objectifs réels vécus par les étudiants : « obtenir, le plus rapidement et le plus aisément possible, un diplôme certificatif me donnant le droit d'enseigner ».

Le concept fédérateur de « praticien réflexif » est pourtant une clef de lecture, d'analyse et de co-construction de cette congruence, avec la conscience exacerbée que le contexte n'est pas dépendant d'une seule personne, ni d'un règlement :

*No individual in the system can pilot the ship alone. The knowledge necessary for successful piloting is distributed throughout the whole system. Furthermore, important aspects of that knowledge are built into tools.*

*These aspects of knowledge, although not needed by the people who actually pilot the ship, are needed by cartographers and gyro-compass builders. Thus, there is a further sharing of knowledge - with tools, and with the builders of*

*tools, who are not present during piloting, but who are part of the total knowledge system required for successful piloting.*

Resnick, 1987, p. 13

Notre dispositif de recherche confirme les intuitions et expériences perçues en tant que formateur d'enseignants, voire, simplement, en tant qu'enseignant : seul un dispositif de type constructiviste<sup>1</sup> permet une véritable évolution des conceptions et croyances. Par l'émergence des représentations mentales initiales et des préconnaissances sur une thématique, puis par leur confrontation à celles de leurs collègues, les étudiants sont amenés 1° à prendre conscience de phénomènes et de pensées intégrées de longue date, 2° à les remettre en cause ou à les confirmer au travers des échanges et débats et 3° à être plus sensibles aux apports théoriques effectués par le formateur.

Nous ne voulons pas ici citer à nouveau les nombreux outils d'émergence des représentations que nous avons mis en œuvre dans nos modules de formation (voir, entre autres, 4.2.1, 4.3.1 et 4.4.1), mais ces éléments sont autant d'occasions de développer la réflexivité chez les étudiants et de leur permettre ainsi de se construire une pensée autonome et sachant s'observer elle-même.

### 5.1.3. Des changements durables

Les réponses que nous avons apportées à notre question de recherche semblent démontrer la pertinence des conditions du changement d'approches, de conceptions et de croyances chez nos étudiants pour ce qui est de l'apprentissage, des postures d'enseignement et de la gestion de l'hétérogénéité. Ces changements ont pu être également mesurés par différents recueils de données.

Cependant, et nous convoquons ici notre expérience en formation continue, nous souhaitons souligner, en conclusion de ces réponses à notre question de recherche, combien les changements intervenus en formation initiale peuvent être fragiles. Nous avons souvent l'occasion d'échanger avec d'anciens étudiants devenus enseignants ; nous les rencontrons également, pour certains d'entre eux, lors de modules de formation continue que nous animons. Ce qui ressort souvent de ces échanges est la forte difficulté de ces enseignants à maintenir vivants et prégnants les changements intervenus durant la formation. L'entrée en profession et les premières années d'enseignement sont souvent lourdes à gérer au quotidien, comme nous l'avons déjà évoqué. Et le fait que les croyances sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage ont été incorporées très tôt dans la structure cognitive de nos étudiants ne peut que rendre plus difficile encore ces changements.

---

<sup>1</sup> Voir 2.2.2 et le modèle d'apprentissage de l'enseignement de B. Charlier (1998).

Les conditions d'un changement durable semblent ainsi passer par la mise en œuvre d'une « formation continuée » pensée dès l'entrée en formation initiale. Nous développerons cette perspective en 5.5 dans nos pistes d'action pour la pratique, après avoir décrit les apports et limites de notre recherche.

## 5.2. Limites de cette recherche

Tout chercheur confronté à son propre travail se doit d'y poser un regard critique et de mettre en évidence les limites de sa recherche ; à l'issue de notre thèse, il nous est nécessaire de souligner certains aspects qui demanderont amélioration dans des perspectives de prolongation de cette recherche (voir aussi 5.4).

Nous reprenons le schéma de notre démarche de recherche (fig.25, ci-dessous), tel que nous l'avons développé au début de ce travail (p.13), et évoquons quelques limites que nous identifions pour chacune des six phases proposées.

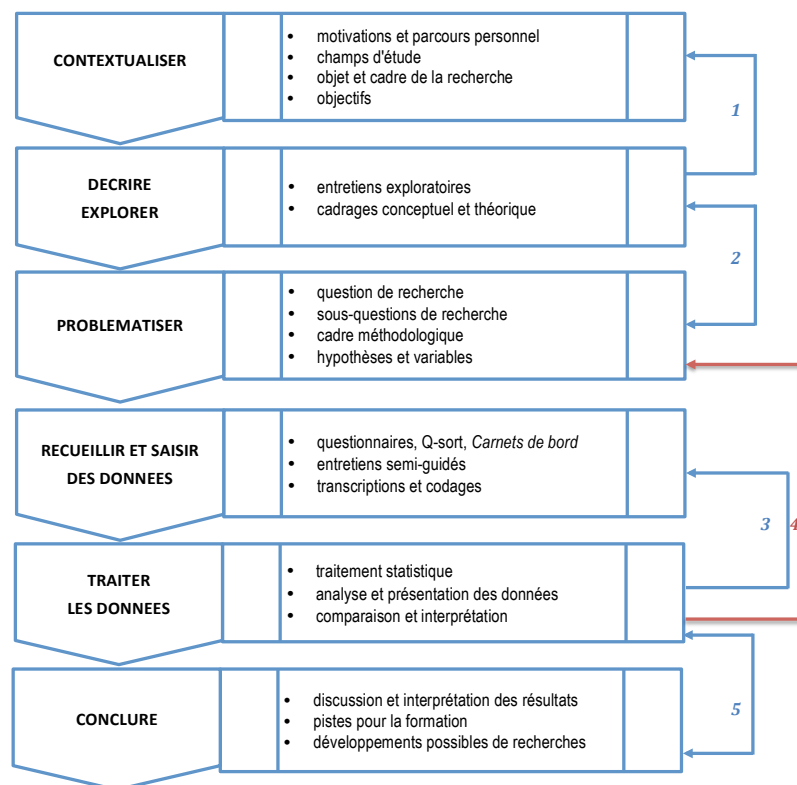


Figure 25 : Rappel : phases de la démarche de recherche (adapté de Quivy et Van Campenhoudt, 1988)

### 5.2.1. Contextualiser

La première limite que nous pouvons souligner dans notre recherche provient du fait même qu'elle soit ainsi contextualisée et fortement située. S'en tenir à la formation telle qu'elle est vécue à l'Université de Fribourg ne permet guère de généralisation ; malgré certaines similitudes et le fait que toutes les formations d'enseignants en Suisse doivent obtenir la certification de la

CDIP, les différentes Universités et Hautes Ecoles dispensent des modules et disposent de cadres de formation fort différents. Plus encore, en restreignant le contexte à nos propres actions de formation, sans avoir étendu notre recherche à l'ensemble des acteurs intervenant dans le DAES, nous limitons forcément les résultats et les apports de cette recherche. Nous en sommes conscients mais ce choix a été fait eu égard à l'extrême complexité du « monde DAES » et à la multiplicité des acteurs y intervenant<sup>1</sup>. Il n'y a donc pas de transférabilité immédiate de nos résultats et analyses, mais la description de certaines de nos actions de formation ou, par exemple, l'analyse approfondie du parcours de deux étudiantes devraient cependant permettre « *d'établir des liens entre le cas décrit et sa propre expérience (généralisabilité naturaliste versus généralisabilité scientifique, Stake, 1988).* » (Charlier, B., 2005, p.262)

Nous avons également conscience d'avoir beaucoup parlé de nous-même, de notre expérience en tant qu'enseignant, formateur d'enseignant en formation initiale et continue. Cette subjectivité et l'intégration de notre parcours personnel, tout en étant revendiqués et source motivationnelle, peuvent forcément restreindre la portée de notre discours. En validant par la recherche notre propre action de formateur, nous prenons le risque de n'être guère crédible dans nos conclusions. Nous acceptons cette critique possible tout en mettant en évidence le fait que nous avons constamment cherché à distinguer nos différents rôles dans le processus de recueil des données ; nous nous sommes exprimés tantôt en tant que chercheur, tantôt en tant que formateur et enseignant, en évitant, en particulier auprès des participants à notre recherche, de mêler et enchevêtrer ces postures.

Pour nous, cette double posture est fondamentale et elle est, en réalité, le prolongement de notre pratique réflexive vécue dès notre entrée en profession ; nos différents travaux de recherche et cette thèse en particulier nous permettent de dépasser un discours réflexif destiné uniquement à notre action de formateur. Ainsi que l'évoque De Lavergne (2007) :

*Le cas limite extrême, c'est celui de la constitution comme cas de recherche, par le chercheur, des activités dans lesquelles il est impliqué. Ce choix est lié à une exigence épistémologique : l'analyse de sa propre implication est un ressort important de la recherche. Le praticien-chercheur s'expose, et se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif. Il répond aussi à une exigence éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui.*

op. cit., p.38

---

<sup>1</sup> Environ une centaine d'étudiants, une cinquantaine de formateurs dont certains didacticiens pour un faible pourcentage, une centaine d'enseignants-formateurs par année. Devraient également être pris en compte les directions d'établissement et les élèves concernés par nos stagiaires.



### 5.2.2. Explorer

Nous sommes conscients que le cadrage conceptuel proposé souffre sans doute de la diversité, volontaire et assumée, des ressources mobilisées. En multipliant les supports de réflexion et en associant littérature prescriptive de praticiens et textes issus de la recherche, nous mettons en tension des apports parfois divergents.

Notre revue de la littérature nous a permis de mettre en évidence la pertinence de notre recherche du fait que ce type de problématique a été peu traitée jusqu'ici, mais il aurait peut-être été possible de plus s'intéresser à ce qui se fait en formation universitaire hors de la formation d'enseignants – nous y revenons cependant en 5.4. D'autre part, nous avons volontairement peu développé, voire renoncé à une revue de la littérature portant sur des thématiques connexes comme la professionnalisation des enseignants ou les dispositifs de formation hybrides à l'Université, tout en étant conscient que d'autres éléments auraient pu enrichir notre propos.

La multiplicité des approches – sur l'apprentissage ou les postures de l'enseignement comme sur l'hétérogénéité – a été une source de réflexion, mais elle est également une difficulté majeure lorsque l'on tente d'en effectuer une synthèse cohérente. Nous nous sommes ainsi permis, par exemple, d'associer des approches comme celles de Broffenbrenner (1979) et Davidson et Phelan (1999) avec un outil d'analyse aussi simple que le triangle pédagogique.

Nous avons également pris le risque de réinterpréter et de proposer nous-même une définition personnelle d'un certain nombre de concepts et d'éléments théoriques : savoirs de l'apprentissage, postures d'enseignement, par exemple ; ce, sans forcément les valider par une recherche empirique complète. Notre conceptualisation des « savoirs de l'apprentissage » ou notre définition personnelle des « postures d'enseignement » sont autant d'éléments qui mériteraient d'être plus étayés et plus solidement ancrés. Notre questionnement multiple (sur les conceptions et les approches de l'apprentissage, sur les postures d'enseignement ; le tout en lien avec la gestion de l'hétérogénéité) a entraîné un risque de dispersion imposant en conséquences des limites à notre réflexion : nous avons ainsi volontairement laissé de côté des aspects comme le sentiment d'efficacité ou la motivation des futurs enseignants<sup>1</sup>. Le cadre théorique ainsi posé a dû souvent être restreint pour éviter de trop sortir du contexte de cette thèse. Le Tableau 9 (p.83) est parfaitement illustratif de cette démarche qui se veut intégrative et cherche à établir des liens entre différents concepts d'auteurs divers, sans toujours parvenir à démontrer chacun des fils tissés entre eux. Ici aussi, nous avons mobilisé notre intuition et notre expérience d'enseignant et de formateur d'enseignants pour construire un cadre conceptuel qui, cependant, semble suffisamment solide pour établir les bases de cette recherche.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos, par exemple, Crahay et al. (2010).

### 5.2.3. Problématiser

Il nous a fallu un long temps pour parvenir à fixer définitivement nos sous-questions et question de recherche ; à tel point qu'en rédigeant cette conclusion, nous nous demandons encore si ces dernières sont vraiment les meilleures que nous puissions formuler... Nous ignorons si ces moments d'errance sont visibles dans notre texte ; partant d'abord du point de vue descriptif de différents moments de formation, la pensée longitudinale visant à observer les évolutions et changements d'approches, de conceptions et de croyances chez nos étudiants, s'est peu à peu imposée. Le cadre méthodologique d'une recherche mixte ainsi que le choix d'une *recherche – action à fin d'amélioration* nous semblent dès lors des plus pertinents, mais une limite de notre recherche est de n'avoir pu pleinement exploiter les champs des possibles offerts par ce cadre méthodologique, comme nous le verrons ci-après.

### 5.2.4. Recueillir et saisir les données

Notre double rôle de chercheur et de formateur-évaluateur des participants à notre recherche est un biais et une limite potentielle de cette thèse ; nous avons essayé de mettre en place différents éléments pour réduire la portée de ce biais et nous n'y reviendrons donc pas ici.

Nos hypothèses formulées et les dimensions de notre recherche se sont montrées peut-être trop ambitieuses ; nous souhaitons observer des caractères de dépendance entre les conceptions de l'apprentissage, les postures d'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité, mais les corrélations obtenues ne sont guère significatives. Indéniablement, notre recueil de données peut être critiqué et a montré très clairement ses limites. L'identification des participants n'a pas été efficace<sup>1</sup> et le suivi souhaité n'a pas été mené à bien. Nous avons dû bien entendu réduire nos ambitions de ce fait. Il sera essentiel dans nos prochaines recherches de mieux cadrer notre façon de recueillir les données.

Nos outils de recueil de données étaient multiples et variés, quantitatifs et qualitatifs, attachés à un instant donné et inscrits dans une perspective longitudinale. Ici aussi, nos ambitions étaient sans aucun doute trop élevées<sup>2</sup>. La méthodologie mixte de recherche nous a pleinement convaincu de sa pertinence, mais la taille de la population étudiée au départ a entraîné une masse de données à recueillir et à saisir plutôt lourde et difficile à appréhender. Une recherche plus réduite, sur un échantillon représentatif de personnes et en étant certain de leur implication complète sur l'intégralité du processus de recherche, serait sans doute plus féconde.

---

<sup>1</sup> En particulier, notre choix de demander le numéro de Campus Card comme identifiant de nos participants s'est révélé malheureux et nous a imposé de laisser de côté environ quinze résultats du deuxième questionnaire.

<sup>2</sup> Nous avions encore prévu, en décembre 2013, d'effectuer de nouveaux entretiens et des observations en classe auprès des participants enseignant à leur entrée en formation. Nous y avons renoncé face à l'ampleur des données déjà recueillies.

Certains de nos outils de recueil de données ne sont pas validés par d'autres recherches et d'autres auteurs et l'on peut ainsi nous faire le reproche, une fois encore ici, de trop valoriser notre intuition et notre expérience. Les questionnaires d'émergence des représentations que nous utilisons durant nos cours sont de notre source et nous ne pouvons en revendiquer la pertinence que sur la base de notre propre utilisation ; de plus, on peut nous reprocher que, forcément, nous obtenons ces résultats par le fait que nous avons nous-même établi les recueils de données en fonction de ce que nous voulions enseigner par la suite à nos étudiants... C'est pourquoi, dans cette recherche, nous n'avons jamais directement utilisé les résultats de ces questionnaires informels ; nous les avons évoqués et présentés uniquement comme illustration de notre démarche de formateur.

Les autres instruments de recueil de données ont été quant à eux validés par d'autres chercheurs (en particulier, Biggs (2001), Pratt (1998) et Favre et Rastoldo (2000)), bien que les versions françaises du R-SPQ-2F et du TPI ne le soient pas encore. Nous nous sommes permis de ne pas revérifier la validité de ceux-ci dans le cadre de notre recherche avec cette population. Par contre, et nous croyons ici déceler chez nous-même un trait de caractère et de pensée, nous n'avons pu utiliser ces recueils de données tels quels : qu'il s'agisse du TPI – que nous avons interprété à l'aune de nos quatre postures d'enseignement – ou du R-SPQ-2F – adapté à nos niveaux de conceptions de l'apprentissage –, nous pratiquons constamment une réappropriation des « lunettes » et outils d'analyse conçus par d'autres. Il s'agit, forcément, d'une limite et cela offre le flanc à la critique, nous en sommes conscient, mais nous en montrerons plus loin les avantages.

#### 5.2.5. Traiter les données

A la complexité des différents recueils de données et de la méthodologie mixte de recherche adoptée, correspond une forte complexité dans la présentation des données. Tout en ayant cherché à être clair et didactique, entre autres par l'utilisation des couleurs, nous avons conscience que la partie 4 de présentation des résultats n'est pas des plus digestes et aisée à s'approprier pour le lecteur. Nous avons fait le choix de présenter de nombreux tableaux, figures et graphiques, car nous sommes convaincu de la portée de tels supports, et nous avons parfois renoncé à trop commenter ces éléments pour ne pas surcharger encore le lecteur ; on peut ainsi nous reprocher d'être parfois abscons et sibyllin.

Qu'il s'agisse des traitements SPSS ou Excel, nous avons été réduit dans nos ambitions de départ en devant rester à des statistiques descriptives et à un traitement des plus simples de l'ensemble des données, ce tout en étant confiné à des résultats peu généralisables du fait du nombre réduit de participants. Nous avons renoncé la plupart du temps à établir des pourcentages de réponses aux différents items, du fait de ce nombre réduit (lorsqu'un participant représente 3.3, 5% voire

10% de la population, les variations ne sont guère significatives). Nos différents essais de corrélation entre les variables n'ayant donné que peu de résultats, ceci n'a pas permis de tisser des liens probants et définitifs entre conceptions de l'apprentissage, postures d'enseignement et gestion de l'hétérogénéité dans la pratique.

En eux-mêmes, les traitements statistiques de différentes données ont été réalisés rigoureusement pour ce qui concerne les données chiffrées ; par contre, il est évident que notre analyse catégorielle des réponses aux questions ouvertes reste sujette à la critique, tant il n'est pas aisé d'établir des critères absolus pour ce type de données. L'enrichissement du propos grâce à un traitement quantitatif de données qualitatives imposait ce mode de faire. Nous avons travaillé en collaboration avec une tierce personne pour nous assurer d'une certaine fiabilité de nos interprétations, mais indéniablement il est possible de faire mieux encore, par exemple en multipliant le nombre de lecteurs.

Le choix d'une méthodologie mixte de recherche avait été fait pour rendre la recherche pertinente ; force est de constater que cet aspect n'a pas été pleinement exploité, en partie du fait du petit nombre de participants à l'ensemble du processus. Le chapitre 4.5, dévolu à l'analyse du parcours de deux étudiantes, illustre notre volonté initiale, tout en mettant en évidence les limites d'une telle approche.

#### **5.2.6. Conclure**

Nous évoquons ci-dessus les écueils liés à notre double posture de praticien et de chercheur, qui plus est formateur des participants à notre recherche. Nous avons fait le choix de ne pas abandonner notre position initiale d'enseignant et de formateur d'enseignants et, en cela, nous brouillons sans doute certains filtres.

Si nous avons toujours cherché à bien distinguer nos deux rôles durant les phases précédentes, nous avons par contre tenté de mobiliser conjointement nos deux rôles de formateur et de chercheur au moment de discuter et interpréter les résultats, en les faisant en permanence dialoguer l'une avec l'autre, en adoptant une position d'« enchevêtrement » (Kohn, 2001, p.31). Quitte à ce que notre texte soit plus complexe dans sa lecture du fait de ce dédoublement, nous avons fait le choix d'une « gestion dialogique » (id., p.34) dans la discussion et l'analyse de nos résultats. En adoptant cette « stratégie du compromis » (ibid.), nous faisons coexister nos deux positions de praticien et de chercheur, en revendiquant cette double identité, sans que l'une ne domine l'autre.

#### **5.3. Apports de cette recherche**

S'il est aisé de mettre en évidence les défauts et les limites d'une recherche, les apports et richesses d'une thèse paraissent moins faciles à éclairer, du fait de ces « vertus » évoquées à plu-

sieurs reprises sur la base d'Albarello (2004, p.77) : ici, la *prudence*, la *modestie* et l'*humilité* du chercheur sont premières. Nous ferions preuve d'audace, si nous nous montrions trop assuré des propositions que nous avons effectuées dans cette recherche. Nous pouvons cependant distinguer des contributions d'ordres méthodologique, théorique et pragmatique.

### 5.3.1. Apports méthodologiques

La combinaison de questionnaires et d'entretiens semi-guidés en une méthode mixte de recherche nous semble particulièrement intéressante dans la perspective exploratoire et évaluative de notre recherche. Cette approche mixte enrichie d'éléments issus de notre pratique de formateur offre un apport qui pourrait inciter d'autres chercheurs à pratiquer de même. En prenant en compte les limites et les critiques émises ci-dessus, notre cadre méthodologique a montré sa valeur en vue d'explorer, décrire et analyser le « monde DAES » de l'Université de Fribourg. Les analyses statistiques de données ainsi que le traitement quantitatif de résultats qualitatifs s'inscrivent également dans cette méthode mixte offrant complémentarité et triangulation des produits de nos différentes études. La description du parcours de deux étudiants, de façon longitudinale et en convoquant l'ensemble des recueils de données à disposition, offre un exemple de recherche pouvant être reproduit. Ce traitement sur plus d'une année et le suivi offert par les questionnaires, les entretiens, le *Carnet de bord* – et que nous proposons de compléter avec un second entretien et des observations en classe –, offre un cadre méthodologique que nous estimons des plus intéressants et pouvant être reproduit moyennant une approche rigoureuse et un échantillon assuré durant tout le processus de recherche.

Un autre apport sur lequel nous ne nous attardons pas est celui de la multiplicité et de la diversité des recueils de données que nous avons mis en œuvre. En convoquant le R-SPQ-2F de Biggs (2001), le TPI de Pratt (1998) – en les adaptant à notre cadre conceptuel et théorique – et des sources plus proches de nous comme Favre et Rastoldo (2000) et nos sources personnelles, nous proposons une approche qui se veut résolument indépendante et originale. Nous disions précédemment que cela pouvait être une limite à notre recherche, mais il nous a semblé, ici aussi, que notre double posture de praticien-chercheur nécessitait que nos instruments de recueil de données soient en accord avec notre discours de formateur.

Dans le même ordre d'idées, notre recherche montre qu'il est possible, voire souhaitable, de diversifier les ressources, sans exclure a priori l'une ou l'autre des littératures disponibles en fonction de son origine ou de son type. En puisant autant chez des praticiens, élaborant des modèles parfois prescriptifs sur la base de leur expérience, que chez des chercheurs de divers horizons – sociologie, psychologie, pédagogie, didactique... –, qu'ils soient d'origine francophone ou anglo-saxonne, nous avons tissé des liens qui nous apparaissent solides et potentiellement féconds, pour la recherche comme pour la formation. On reproche souvent à la formation

d'enseignants de faire fi des résultats de la recherche et de privilégier les sources prescriptives ; nous cherchons, au travers de cette thèse en particulier, à montrer que les résultats d'une recherche ont tout à gagner de se nourrir à de multiples sources pour ensuite être mieux intégrés à la formation elle-même. Nous ne manquerons pas de présenter cette recherche et certains de ses résultats à nos étudiants pour les inciter eux-mêmes à ne pas se cantonner à un seul type de littérature.

Nous l'avons relevé précédemment comme une limite, mais ce double rôle que nous avons endossé durant cette thèse nous a permis de mettre en œuvre des dispositifs de recherche complémentaires et s'éclairant mutuellement. En élargissant le spectre, un apport de cette recherche – à la fois très personnel et pouvant inspirer d'autres formateurs et chercheurs – est cette constante combinaison que nous avons effectuée, en toute conscience et prudence, de nos différents rôles de chercheur en sciences de l'éducation, d'enseignant et de formateur d'enseignants. Cette thèse se veut ainsi originale dans le sens où elle refuse d'être cantonnée et confinée dans une seule de nos options professionnelles. En tentant d'établir des ponts entre notre pratique formatrice au quotidien et la difficile posture de chercheur, nous parcourons une voie ouverte à de nombreux possibles. Un autre exemple est l'utilisation conjointe de modèles non forcément destinés à se rencontrer au départ (cf. ci-dessus : Broffenbrenner (1979) et Davidson et Phelan (1999) avec le triangle pédagogique).

C'est également dans cette perspective de formateur-chercheur que nous avons rédigé cette thèse en y insérant une part d'originalité dans le ton choisi parfois, mais aussi dans la forme de traitement des données – rôle des couleurs, mise en perspective des données de différentes manières... Il nous a semblé de cette façon pouvoir inciter plus facilement des lecteurs non-spécialistes à entrer dans ce type de productions écrites.

### 5.3.2. Apports théoriques

Comme notre revue de la littérature nous l'a montré en début de recherche, les thématiques abordées dans cette thèse ne sont pas forcément nouvelles ; les cadres théoriques concernant les approches et conceptions de l'apprentissage, les postures d'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité sont nombreux et divers.

Nous estimons que notre apport théorique principal dans cette thèse a été de ne pas chercher à appliquer des modèles théoriques existants, mais plutôt de les utiliser comme un levier de notre réflexion en vue de proposer des outils d'analyse et des concepts mieux adaptés au contexte de notre recherche et de la formation. Ainsi en est-il des « savoirs sur l'apprentissage » que nous avons suggérés sur la base, principalement, des *savoirs enseignants* d'Altet (in Paquay et al., 1996) ou des « quatre postures d'enseignement » que nous formulons en cherchant à synthéti-

ser différents auteurs, dont principalement Pratt (1998) et Altet (id.)<sup>1</sup>. De cette manière, nous avons établi un cadre théorique innovant et potentiellement réutilisable<sup>2</sup>.

Nous avons cherché à conceptualiser, au niveau de la formation en Université, une approche de la gestion de l'hétérogénéité qui, jusque là, avait été essentiellement pensée pour l'école obligatoire et l'enseignement à des élèves en groupes-classes de taille plus réduite. Nous nous trouvons en cela au cœur d'une théorie que, résolument, nous souhaitons pratique et « praticable ». Nous avons cherché durant tout le processus de construction de cette thèse à montrer combien l'ensemble des outils théoriques que nous évoquons, voire élaborons après nous les être réappropriés, sont intégrés dans notre pratique. Cette conceptualisation de la gestion de l'hétérogénéité, que nous devons principalement à Mante (2007) et Mante et al. (2010), ainsi que le changement de paradigme soutenu par Tardif (2001) n'ont de sens et de valeur, à nos yeux, que dans la mesure où nous sommes capables de nous les réapproprier, de les faire nôtres et qu'ainsi nous puissions modifier nos propres conceptions et pratiques.

### 5.3.3. Apports pratiques

Nous synthétiserons et décrirons en 5.5 quelques pistes pratiques pour la formation basées sur l'analyse de nos résultats de recherche. Nous pouvons relever déjà des apports pour la formation à l'enseignement, en prenant comme objectifs de modifier les croyances et représentations des futurs enseignants sur certains aspects de leur pratiques et de développer leur réflexivité. Nous n'allons pas expliciter ces apports, mais nous les citons ci-après comme autant de recommandations à l'intention des différents acteurs de la formation, sans non plus nier les nombreux aspects positifs qui préexistent. Par exemple, nous ne soulignerons pas à nouveau l'importance que possèdent, à nos yeux, les discours théoriques et les savoirs scientifiques issus de la recherche qui sont transmis lors des cours à l'Université ; le savoir narratif que nous mettons en évidence à plusieurs reprises ne saurait suffire à une formation d'enseignants.

Nous présentons ces apports pratiques en reprenant le contexte que nous avons esquissé à l'aide du triangle pédagogique, dans lequel nos étudiants-stagiaires sont constamment en mouvement, entre les trois axes *apprendre, former et enseigner* (cf.1.4.1).

---

<sup>1</sup> Nous avons évoqué indirectement dans ce travail la conduite d'une recherche sur la base des quatre postures de l'enseignant-évaluateur de Jorro (2000), en vue d'en définir une cinquième (voir Carron et Spicher, 2014).

<sup>2</sup> A noter d'ailleurs que les postures d'enseignement que nous avons définies et que nous présentons à nos étudiants – avec les précautions d'usage – sont intégrées dans leurs analyses réflexives sur leur pratique enseignante. Les liens que nous établissons – cf. Tableau 9, p.83 – sont également objets de discussion, d'échanges et d'observations avec collègues et étudiants.

## Axe Apprendre (étudiants en cours à l'Université)

### Recommandations aux formateurs en Université

- Intégrer le référentiel de compétences comme support de définition des objectifs des différents cours proposés, ce après en avoir discuté et s'être mis en accord sur le sens à donner à chacune de ses composantes et en particulier sur ce qu'est un *praticien réflexif*.
- Travailler en cohérence entre formateurs : accroître la visibilité des contenus de chacun des cours pour permettre l'établissement de liens entre les différents modules de formation, de manière à ce que l'étudiant puisse reconnaître un cadre de formation cohérent déjà à l'Université.
- Accroître la cohérence entre pédagogie et didactique : à cet effet, comme dans de nombreux instituts de formation, une meilleure intégration des mandataires didacticiens, souvent présents pour quelques pourcents dans ces instituts, pourrait permettre une plus grande cohésion de la formation théorique. Les cadres théoriques que nous avons développés dans cette thèse pourraient faire l'objet d'une base commune permettant d'avancer ensemble et de faire avancer les étudiants dans une semblable direction. Si l'ambition est de faire évoluer les conceptions et croyances des étudiants, il semble nécessaire de travailler de concert, dans la même direction et sur les mêmes concepts, en particulier ceux qui nous ont semblé prégnants au travers de cette recherche, soit le *changement de paradigme enseigner – apprendre*, la *gestion de l'hétérogénéité*, les *approches et conceptions de l'apprentissage* et les *postures de l'enseignement*.
- Construire un cadre commun d'évaluation et de validation de la formation : les critères d'évaluation, pourtant basés sur un référentiel de compétences commun, sont encore trop opaques et les formes d'évaluation adoptées sont d'une diversité qui ne concourent pas forcément aux changements de conceptions de l'apprentissage et du rapport au savoir escomptés.

Ainsi, d'un point de vue pragmatique, les éléments suivants – non-exhaustifs – sont à relever, sur l'axe *Apprendre*, suite à notre recherche :

- Enseigner et faire vivre le changement de paradigme :
  - passage des *savoirs enseignants* au *savoirs sur l'apprendre*
  - nécessité d'une conscientisation des conceptions de l'apprentissage
  - travail à l'aide de différents outils issus de recherches (questionnaires, entretiens, mais aussi *Carnet de bord*) sur ces conceptions et leur évolution
- Gestion de l'hétérogénéité des étudiants :
  - prise en compte des parcours préalables en une formation modulaire
  - mise en œuvre de dispositifs intégrateurs permettant aux différences les plus marquées de ne pas être discriminantes pour les étudiants concernés



- utilisation de dispositifs d'outils de gestion de l'hétérogénéité durant les cours
- Enseignement développant la réflexivité en visant le long terme :
  - transmission de résultats issus des recherches en sciences de l'éducation
  - inscription du savoir narratif au cœur de la pratique
  - évaluation différenciée visant au développement de l'autoévaluation uniquement
  - mise en place de communautés de pratiques
  - visites de stage plus fréquentes et utilisation de leçons filmées d'étudiants.

#### Axe Former (étudiant en relation avec son/ses enseignant(s)-formateur(s))

##### *Recommandations aux enseignants-formateurs en établissement*

- Intégrer le référentiel de compétences dès l'entrée en stage en s'étant mis d'accord sur le sens à donner aux compétences visées.
- Développer les connaissances théoriques en matière de pédagogie et de didactique, en prenant conscience de l'importance de cet outillage théorique. En participant à des cours de formation continue ou/et en adoptant une posture d'ouverture en direction des apports théoriques offerts par la formation en Université, les enseignants-formateurs peuvent contribuer au développement d'une cohérence plus importante de la formation, ce en particulier dans les domaines évoqués ici : le *changement de paradigme enseigner / apprendre*, la *gestion de l'hétérogénéité*, les *approches et conceptions de l'apprentissage* et les *postures de l'enseignement*.
- Mieux expliciter les savoirs enseignants et les savoirs sur l'apprendre : comme nous l'avons évoqué (2.3.1), les enseignants-experts ont parfois beaucoup de difficultés à s'extraire du *savoir de la pratique* et ont tellement intégré leur praxis qu'ils l'expriment peu auprès de leurs stagiaires. Ces derniers ont ainsi parfois l'impression que la pratique ne s'acquiert que... par la pratique. Il serait positif que les enseignants-formateurs formalisent les savoirs qu'ils possèdent, sur l'enseigner et sur l'apprendre, ce au travers d'une narration de savoirs ou de communautés de pratiques.

Ainsi, d'un point de vue pratique, les éléments suivants – non-exhaustifs – sont à relever, sur l'axe *Former*, suite à notre recherche :

- Etre partie prenante du changement de paradigme :
  - conscientisation des conceptions de l'apprentissage de l'enseignant-formateur
  - conscientisation et maîtrise des modèles d'apprentissage et postures d'enseignement
  - travail au quotidien durant le stage sur les approches et conceptions des stagiaires et sur leur évolution
  - conception, planification et mise en œuvre de cours sur la base du changement de paradigme en privilégiant l'apprentissage des élèves au confort de l'enseignant

- Intégration de la gestion de l'hétérogénéité dans la pratique durant le stage :
  - garantie offerte au stagiaire de prendre en compte son parcours professionnel et ses conceptions initiales – ce qui sous-entend de les avoir identifiés
  - mise en œuvre d'un accompagnement de type constructiviste en évitant d'imposer une formation pratique basée sur l'imitation
  - gestion de l'hétérogénéité dans ses propres classes en tant qu'enseignant
- Développement de la réflexivité de l'enseignant-formateur<sup>1</sup> :
  - participation à des formations continues présentant les résultats des recherches en sciences de l'éducation
  - utilisation du savoir narratif pour conscientiser les différents aspects
  - mise en place de communautés de pratiques d'enseignants-formateurs
  - liens réguliers et soutenus avec les formateurs en Université.

On sait combien les institutions sont lentes à faire évoluer et, plus encore, combien les pratiques des formateurs aguerris comme des enseignants-formateurs expérimentés sont difficiles à changer. C'est pourquoi le dernier axe *Enseigner* nous semble le plus propice pour effectuer des propositions pratiques.

#### **Axe Enseigner (étudiant enseignant à des élèves durant son stage)**

##### *Recommandations aux étudiants en formation d'enseignants :*

- Parvenir à situer son enseignement au cœur du dispositif de formation en tissant constamment des liens avec les deux autres axes : en vue d'éviter la « trizophrénie » qui les guette, les étudiants devraient pouvoir développer une pratique enseignante réflexive associant les théories des sciences de l'éducation et les savoirs de la pratique des enseignants-formateurs.
- Acquérir confiance en soi et estime de soi dans un environnement sûr et garantissant la liberté de la personne en apprentissage de l'enseignement : il semble essentiel que, dès l'entrée en formation, les contrats didactiques et pédagogiques soient clarifiés et que les attentes et conceptions de l'étudiant-stagiaire puissent être formulées et reconnues.
- Oser diverses pratiques et postures d'enseignement : le stage doit être le lieu où l'étudiant-stagiaire peut tester ses propres conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, en variant les postures d'enseignement et les dispositifs mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage des élèves ; ce, grâce à un environnement favorisant une évaluation formatrice non-sanctionnante, ni dévalorisante.

---

<sup>1</sup> Les résistances à la réflexivité sont cependant à prendre en compte, dans le sens où l'objectif n'est pas non plus de déstabiliser un enseignant compétent et reconnu comme tel, tout en n'ayant pas eu à développer sa réflexivité de façon consciente (une fois encore, la gestion de l'hétérogénéité est ici à mettre en œuvre en vue, non pas d'homogénéiser les pratiques, mais de permettre à chacun de déterminer forces et faiblesses pour un mieux apprendre des étudiants-stagiaires). Voir aussi à ce propos Perrenoud (pp.79-93) in Desjardins et al.(2013) qui évoque les résistances à la réflexivité avec ces mots : « blessure la plus rapprochée du soleil ».

Ainsi, d'un point de vue pratique, les éléments suivants sont à relever, sur l'axe *Enseigner*, suite à notre recherche :

- Vivre le changement de paradigme :
  - nécessité d'une conscientisation des conceptions de l'apprentissage
  - travailler sur ces conceptions et leur évolution, par exemple au travers de savoirs narratifs accompagnés
  - identifier et pratiquer diverses approches d'apprentissage et postures d'enseignement
  - travailler sur les représentations et leur évolution (sur les *savoirs, conceptions de l'apprentissage, postures d'enseignement*, et *valeurs* propres du futur enseignant)
  - conception, planification et mise en œuvre de cours sur la base du changement de paradigme en privilégiant l'apprentissage des élèves au confort de l'enseignant-stagiaire
- Intégration de la gestion de l'hétérogénéité dans la pratique durant le stage :
  - établissement de critères de différences entre les élèves
  - mise en œuvre d'outils de gestion de l'hétérogénéité
  - pratique de l'évaluation diagnostique en vue d'identifier les différences avant l'entrée dans l'apprentissage d'un nouveau savoir
- développement de la réflexivité en visant le long terme :
  - utilisation et transfert dans la pratique des résultats issus des recherches en sciences de l'éducation
  - inscription du savoir narratif au cœur de la formation
  - mise en place de communautés de pratiques.

Les apports de notre thèse, que nous venons d'évoquer, demandent pour certains d'être confirmés, pour d'autres d'être mis en œuvre et développés encore. Une recherche, quelle qu'elle soit, ne peut prétendre être achevée, par le simple fait qu'on la conclut à un instant donné. Diverses perspectives peuvent être envisagées suite à notre recherche évaluative à fin d'amélioration, tant du point de vue de la formation (5.5) que pour d'autres recherches (5.4) portant sur les changements de représentations, de conceptions et de croyances de futurs enseignants durant leur parcours de formation.

## 5.4. Pistes pour la recherche

### 5.4.1. Prolongements directs de cette thèse

En premier lieu, les recueils de données dont nous disposons mériteraient d'être exploités dans leur pleine mesure, qu'il s'agisse des entretiens déjà réalisés ou des *Carnets de bord* de nos étu-

dians. Pour ce dernier dispositif, nous disposons aujourd'hui de plus de 150 carnets sur les trois dernières années ; il s'agit d'une base de données des plus riches qui peut constituer un matériel de recherche pour analyser l'évolution des conceptions de nos étudiants. En pratiquant une analyse catégorielle de contenus et en associant ces narrations de savoirs au vécu des étudiants durant leur stage et les cours en Université, nous pourrions approfondir et mieux encore mettre en lumière les conditions favorisant les changements et évolutions. De plus, nous pensons qu'il serait utile de nous intéresser plus encore à l'analyse catégorielle de contenus<sup>1</sup> intégrés à notre recherche.

La phase suivante, qui serait à conduire dans une prochaine recherche, consistera en une série d'entretiens et d'observations faites en classe afin d'établir de façon plus directe encore dans quelle mesure l'enseignement de la gestion de l'hétérogénéité, en la pratiquant durant nos cours, permet d'influer sur les pratiques de classe des nouveaux enseignants. Nous passerons ainsi à un traitement de données issues directement de nos observations, au lieu de nous baser sur des pratiques rapportées par les participants à la recherche.

Cette recherche a montré, nous semble-t-il, la pertinence d'une méthode mixte de recherche, exploratoire et longitudinale, et les travaux à venir auraient tout à gagner d'étendre encore le champ de recherche, par exemple en suivant les évolutions et les changements<sup>2</sup> de conceptions et croyances durant les premières années d'enseignement des participants.

#### 5.4.2. Prolongements indirects de cette thèse

Une autre piste intéressante serait d'élargir le champ de cette recherche en y associant les autres acteurs de la formation : en premier lieu, les formateurs en sciences de l'éducation et les didacticiens de notre Centre de formation, mais aussi les enseignants-formateurs et les élèves de nos étudiants-stagiaires. Des pratiques et des recherches communes avec nos collègues formateurs permettraient de développer un axe de *recherche – action – formation* fondateur d'une congruence de la formation. D'autre part, par des questionnaires croisés et des recueils ponctuels d'observations faites en classe, durant les cours donnés par les stagiaires, il serait riche de pouvoir confronter le discours théorique sur l'hétérogénéité à sa mise en œuvre pratique. L'analyse des changements intervenant dans les conceptions des étudiants serait ainsi confrontée et complétée par les perceptions de leur enseignant-formateur, mais aussi par les principaux destinataires de ces dispositifs de différenciation, c'est-à-dire les élèves eux-mêmes.

---

<sup>1</sup> Cf. Annexe 5.

<sup>2</sup> Nous n'avons que peu évoqué, dans ce travail, les obstacles et les résistances aux changements et cela pourrait constituer une nouvelle question de recherche des plus pertinentes (voir à ce propos Altet et al. (sous la direction de), 2013)

Dans le même ordre d'idées de parvenir à poser un regard plus global sur la formation, nous pensons que l'analyse contextuelle que nous avons proposé en 1.4, avec une approche anthropo-écologique, peut être une source de recherche intéressante. Nous sommes intervenus dans trois centres de formation différents en Suisse romande ces dernières années<sup>1</sup> et nous avons pu remarquer que nombre de problématiques sont identiques dans chacun d'eux, en particulier cette difficile cohésion, voire simplement cohérence, à construire à l'intérieur d'un « monde DAES ». Les plaintes et reproches des étudiants – même s'ils ne doivent pas être toujours pris pour argent comptant – sont souvent les mêmes et nous estimons que notre analyse contextuelle de la formation pourrait être approfondie et offrir une base pour une recherche comparative entre les cinq espaces de formation de la Suisse romande<sup>2</sup>.

#### 5.4.3. Pistes de recherche théoriques

D'un point de vue plus théorique, il nous sera nécessaire de nous attacher à l'élaboration et la validation de concepts et éléments théoriques que nous avons évoqués : *savoirs de l'apprentissage*, *quatre postures de l'enseignement*, *nouvelle posture de l'enseignant-évaluateur*, voire simplement le cadre théorique de la *gestion de l'hétérogénéité* basé sur Mante (2007 et 2010). Grâce à un certain nombre d'indices perçus durant nos cours, mais surtout dans la lecture des *Carnets de bord* et en observation de stages, nous avons l'intuition que ces concepts nouvellement définis sont porteurs et font sens, tant du point de vue théorique que dans l'intégration à la pratique, mais il serait nécessaire de proposer des dispositifs de recherche permettant de les valider.

Nous sommes depuis de nombreuses années confronté au concept de « praticien réflexif » qui constitue l'enjeu de la plupart des référentiels de compétences en formation d'enseignants. Or, il nous semble que malgré le fait qu'il s'agisse d'une approche du métier déjà fort ancienne (Schön, 1994) et souvent étudiée, décrite et analysée<sup>3</sup>, d'autres pistes de recherche sont à explorer. Les travaux récents semblent remettre en cause la réception de cette problématique de la réflexivité par les acteurs de la formation en enseignement du fait de leurs résistances potentielles<sup>4</sup>. Conceptuellement, il est symptomatique que Paquay et al. en 2013 aient modifié la représentation des paradigmes de l'enseignant (cf. 2.3.1 et fig.11, p.64) en extrayant le *praticien réflexif* de sa

---

<sup>1</sup> CERF à l'Université de Fribourg, HEP-BEJUNE à Bienne et HEP-Valais à St-Maurice.

<sup>2</sup> Aux trois cités ci-dessus s'ajoutent la HEP-Vaud à Lausanne et l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève.

<sup>3</sup> Voir, par exemple, Paquay et al., 1996 ; et surtout, plus récemment, Tardif M., Borges et Malo (sous la direction de), 2012 et Altet et al. (sous la direction de), 2013.

<sup>4</sup> Voir, en particulier, Altet in Altet et al. (sous la direction de), 2013, pp.39-59.

case pour le mettre en base commune des autres composantes<sup>1</sup>. Enfin, à force d'être constamment utilisée, cette approche de la profession enseignante par la réflexivité semble avoir parfois perdu de sa substance et demande à être encore réfléchie, ainsi que l'évoque Romainville<sup>2</sup> :

***Le mirage réflexif** [ : Si] les pratiques réflexives de formation participent au développement des savoirs d'expérience nécessaires à l'action, ces derniers ne sont pas suffisants. En effet, il faut encore que des savoirs théoriques viennent ébranler les intuitions que la pratique et les théories personnelles participent à construire progressivement. (...)*

*Bref, si la réflexivité s'est imposée à raison comme une des composantes importantes de la formation d'enseignants, il serait cependant illusoire de donner à penser qu'elle pourrait en être la pierre philosophale.*

Romainville, 2006, p.78.

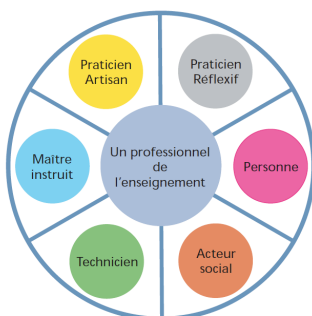
Au-delà de cet aspect théorico-pratique de la réflexivité, il nous semble qu'une *recherche – action – formation* serait à conduire autour de ce concept et de son insertion dans les pratiques respectives des formateurs, des enseignants-formateurs et des étudiants-stagiaires futurs enseignants.

#### 5.4.4. Pistes de recherche – action – formation

Comme nous l'avons évoqué dans nos recommandations aux différents acteurs de la formation, les représentations et l'évolution de leurs approches sur ce concept, leurs façons de la pratiquer (individuellement, pendant et après l'action ; en dialogues, par le savoir narratif écrit, au travers de communautés de pratiques...) et leur manière d'intégrer, en priorité ou en sous-bassement, la réflexivité au quotidien peuvent constituer des pistes de recherche.

Dans notre constante volonté d'associer pratique de formation et recherche, les différents dispositifs de gestion de l'hétérogénéité que nous utilisons dans notre enseignement seraient à mieux formaliser et analyser, dans leur conception, leur planification, leur mise en œuvre ainsi que dans les résultats et ressentis qu'ils induisent chez nos étudiants. De nombreux travaux récents

1



Vers le référentiel d'un métier à six facettes (selon Paquay, 1994) en 1994 (et 1996) est devenu en 2013

Source [en ligne] à <https://www.uclouvain.be/emeritatpaquay.html>, dernière consultation 21.03.2014.

2

On peut remarquer au passage que ces propos soulignent les apports de notre propre recherche portant sur les changements de croyances, conceptions et représentations des étudiants en formation d'enseignants.



vont dans ce sens et nous ne pouvons que nous en réjouir et souhaiter nous associer à ces recherches visant à développer des applications pratiques dans le cadre de la pédagogie universitaire.

Par exemple, sous la direction de Berthiaume et Rege Colet (2013), sont présentés nombre de repères théoriques et de dispositifs qui rejoignent les intentions étudiées dans cette thèse : diversification et dynamisation de l'enseignement en grands effectifs ; combinaison de l'enseignement présentiel et à distance ; soutien à l'apprentissage et à la motivation des étudiants, etc. Les travaux de Lebrun (voir son « Blog de M@rcel »<sup>1</sup>), de Deschryver et Charlier (2012) et toute la dynamique mise en œuvre par le projet HY-SUP sont également une source d'inspiration et de motivation pour de nouvelles pistes de recherche visant à mieux comprendre le rôle et l'influence des outils informatiques et des dispositifs hybrides dans les changements de conceptions des étudiants. Par le *Carnet de bord* et ce passage au savoir narratif vécu et partagé à distance avec le formateur, nous avons pu déjà formuler quelques hypothèses<sup>2</sup> que nous souhaiterions pouvoir conduire plus avant.

Enfin, nous avons souligné à de multiples reprises combien changer de croyances est complexe et nos résultats et analyses sont dans la suite d'autres auteurs comme Crahay et al. (2010). Outre ces pistes de recherche, cette thèse, par son caractère *évaluatif à fin d'amélioration*, peut atteindre un de ses objectifs en proposant quelques pistes pour la formation.

## 5.5. Pistes pour la formation

### 5.5.1. Pistes pour le contexte de formation

Notre analyse contextuelle du « monde DAES » (1.4) a montré combien l'étudiant-stagiaire se situe, parfois douloureusement, au cœur d'un système complexe difficile à gérer ; cela nous incite à proposer des pistes visant à mieux prendre en compte l'hétérogénéité des situations initiales des étudiants et tenter d'offrir une cohérence globale plus importante entre les différents systèmes constitutifs de la formation. C'est dans cette perspective que nous avons proposé un certain nombre de *recommandations* aux différents acteurs de la formation (5.3.3), recommandations que nous souhaitons cadrer ici dans une réflexion plus générale.

En effet, il semble qu'il existe, structurellement, une difficulté, voire une contradiction interne majeure à toutes formations d'enseignants, par le fait même de son caractère dual :

(...) le contact avec le monde de l'enseignement lors des stages supplanterait l'effet des cours. Quant à l'entrée dans la vie professionnelle, son effet paraît dé-

---

<sup>1</sup> [en ligne] à [Lebrunremy.be](http://Lebrunremy.be). Dernière consultation : 22 mars 2014.

<sup>2</sup> Carron et Spicher (2013 et 2014).

*létère pour les conceptions psychopédagogiques que la formation initiale s'est efforcée de mettre en place.*

*En définitive, il semble que la formation théorique donnée aux futurs enseignants soit prise en étau entre l'influence persistante de l'expérience scolaire de ceux-ci en tant qu'élèves et les effets cumulés de socialisation provenant des stages, d'abord, de l'entrée dans le métier, ensuite. Ceci expliquerait en définitive l'influence limitée de la formation initiale sur les conceptions des enseignants.*

Crahay et al., 2010, pp.103-104

Contrairement à Crahay et al., il nous semble que ce n'est pas la « *formation théorique [qui] soit prise en étau* », mais bien l'étudiant-stagiaire lui-même qui, ainsi, aura tendance à se conformer à ses représentations et croyances initiales, à défaut de trouver une congruence dans les multiples environnements de la formation.

Construire une cohérence entre des acteurs aussi divers n'est guère aisé. En effet, ces derniers possèdent des enjeux différents (aspects plus théoriques pour le formateur universitaire, plus pratiques pour l'enseignant-formateur), en des lieux différents (le formateur n'a pas accès aux leçons données par l'enseignant-formateur et le stagiaire ; l'enseignant-formateur n'assiste pas aux cours donnés par le formateur) et en des durées et des temps différents. Les modes d'évaluation sont également différents, et nous n'évoquerons même pas les représentations et conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'hétérogénéité de chacun...

La congruence, ou tout au moins la convergence recherchée est forcément des plus difficiles à atteindre tant que le contexte ne tend pas à être communément vécu et partagé ; des séances d'échanges et de discussions, la formation des enseignants-formateurs – souvent peu au fait des avancées des sciences de l'éducation durant ces vingt-cinq dernières années –, une meilleure transparence des représentations mentales des acteurs, de leurs besoins et attentes... tout cela peut assurément participer à la construction de contextes théorique et pratique confortables.

On peut reprendre ici la « *notion de territoire [qui] n'est pas à négliger dans le contexte des formations à l'enseignement compte tenu de la diversité des sites sur lesquels elles se réalisent* » (Desjardins et Hensler, in Etienne, Altet, Lessard, Paquay, et Perrenoud, 2009, p.149). Ce « *territoire partagé* » (id.), si l'on veut en éviter un morcellement dont l'étudiant-stagiaire fait les frais, doit être pensé différemment et construit collectivement par les différents acteurs.

En géographe que nous sommes encore, nous savons bien que « *la carte n'est pas le territoire* »<sup>1</sup> ; cependant, c'est peut-être bien en une cartographie initiale, dessinée et détaillée en commun par

---

<sup>1</sup> « *Two important characteristics of maps should be noticed. A map is not the territory it represents, but, if correct, it has a similar structure, to the territory, which accounts for its usefulness. (...) If we reflect upon our languages, we find that at best they must be considered only as maps. A word is not the object it represents; and languages exhibit*



les différents arpenteurs de la formation, que réside une piste possible d'amélioration de la formation. Le référentiel de compétences peut constituer cette carte offrant à chacun une vision globale et cohérente de la formation. Au-delà de la clarification et de l'adhésion commune au concept de *praticien réflexif*, une première étape de construction de la cohérence peut passer par cette carte référentielle des compétences visées, mais aussi des concepts essentiels sur lesquels la formation cherche à influencer en vue de modifier les représentations, conceptions et croyances des étudiants (*apprentissage, postures, hétérogénéité...*).

Cela signifie que l'on ne peut compter sur les rares rencontres informelles, ni faire jouer à l'étudiant-stagiaire ce rôle d'estafette entre les différents lieux de formation ; estafette jamais à la fête, devant tantôt défendre, tantôt abandonner certaines théories lorsqu'il est sur le lieu de stage ou, a contrario, nier certains moments de pratique vécus lorsqu'il se retrouve sur les bancs de l'Université. La formation des enseignants-formateurs a été mise en œuvre depuis quelques années dans le cadre de l'Université de Fribourg, mais cette formation reste détachée des contenus de cours et des formateurs du CERF. On peut dès lors proposer que cette formation, rendue obligatoire et qui serait à valoriser – tant en crédits ECTS que dans le statut de l'enseignant-formateur – permette à ce dernier de mieux connaître et adhérer aux divers contenus des modules théoriques de formation.

Dans la même perspective, des communautés de pratiques – entre formateurs, entre enseignants-formateurs et réunissant l'ensemble des acteurs de la formation – permettraient de construire une culture commune de la formation. Les résistances au changement sont moins fortes lorsque les personnes concernées se savent partie prenante des réflexions et analyses.

### 5.5.2. Pistes pour le concept de formation

Ces réflexions amènent à remettre en question le principe même d'une formation qui s'achève à la remise du diplôme et incitent à se diriger vers une « formation continuée » (Charlier, E et Charlier, B., 1998) dans le prolongement immédiat de l'année de formation en Université ; cela visant à :

- *faciliter la phase de « survie et découverte » lors de l'entrée en profession (Keiny, 1996 ; Huberman, 1989) ;*
- *accompagner la construction et le développement des différentes facettes du métier d'enseignant (Paquay et al., 1996) ;*
- *permettre aux savoirs à enseigner et sur l'apprentissage de prendre chair et sens dans la pratique quotidienne ;*

---

*also this peculiar self-reflexiveness, that we can analyse languages by linguistic means. »* Korzybski A. (1994, 5e éd.). *Science and Sanity – An Introduction to Non-aristotelian Systems and general Semantics*. Fort Worth (Texas): Institute of General Semantics.

enfin, en se restreignant à la problématique de ce travail, à :

- *intégrer la gestion de l'hétérogénéité des élèves dès l'entrée en action des enseignants fraîchement diplômés.*

Si l'on vise un changement de pratique d'enseignement – ici, l'intégration de la gestion de l'hétérogénéité au cœur de la pratique – il semble nécessaire de dépasser un discours théorique visant une simple reproduction des éléments proposés. Le travail peut se faire (Charlier, 1998, p.64) en agissant sur l'interaction et l'appropriation et en valorisant l'action et la réflexion. Les deux processus peuvent être proposés et conduits conjointement, en particulier du fait que la formation duale permet aux étudiants-stagiaires de vivre leur enseignement et, par là, de devoir prendre des *décisions de planification* et de développer des *schèmes d'action* – même si ces décisions ne sont pas générées en totale indépendance du fait de la collaboration avec l'enseignant-formateur –, tout en participant à des cours universitaires offrant les *théories scientifiques* à s'approprier et les *interactions* avec les pairs.

Qu'il s'agisse des recommandations faites aux différents acteurs de la formation ou des pistes pour le contexte de la formation développées ci-dessus, il est aisé de se rendre compte que cela signifie, pour chacun des partenaires, de maintenir vivace, constamment, la réflexivité et le partage des pratiques et des conceptions. Cela peut se faire, nous semble-t-il, en postulant ce concept de « *Formation continuée* » (Charlier, E. et Charlier, B., 1998) dès le début de la formation initiale. Plutôt que de développer, a posteriori, une formation « *d'adultes dont on valorise le savoir pratique et dont on reconnaît la professionnalité* » (op. cit., p.116), nous proposons de penser, a priori, la formation initiale en sachant qu'elle sera continuée dès l'acquisition du précieux diplôme par nos étudiants-stagiaires.

Nous pouvons émettre quelques propositions de mise en œuvre de cette *formation continuée intégrée et intégrative*, sur la base des caractéristiques développées par Charlier, E. et Charlier, B. (op.cit, p.116 et suivantes). Nous nous réapproprions ici certaines de leurs propositions et les sous-titres articulant six différents points d'accroche de notre piste pour la conception de la formation.

#### 1. *Une formation organisée autour d'un projet de groupe*

Comme nous l'avons développé précédemment, la formation continuée que nous proposons est à co-construire par l'ensemble des partenaires et doit permettre, aux enseignants-formateurs en établissement comme aux formateurs universitaires, de constituer un groupe possédant une cartographie du territoire et des enjeux communs.

Si la carte de ce territoire existe déjà, sous forme du référentiel de compétences, elle nécessite d'être discutée, que chacun se la réapproprie avant de mettre en œuvre, ensemble, une négociation de sens ne pouvant que la clarifier et l'enrichir.

Cela passe nécessairement par une prise de « distance critique » face à la pratique quotidienne respective de chacun, en établissement et à l'Université, et par la mise en place de structures permettant échanges et collaboration. La confrontation entre représentations, conceptions et croyances devient alors un levier d'élaboration d'un projet commun au lieu d'être, comme c'est souvent le cas actuellement, un obstacle que doit gérer, seul, l'étudiant-stagiaire naviguant entre divers lieux.

### 2. *Un environnement de formation ouvert*

Cette ouverture et la transparence qui en découle nécessitent des échanges de pratiques et la réalisation de projets en équipe, mais aussi, simplement, de permettre aux différents partenaires d'accéder aux cours, aux dispositifs de formation, à la diversité des conceptions et de leurs évolutions. L'invitation lancée aux enseignants-formateurs de venir assister, voire participer aux cours en Université pourra être renvoyée par la suite, en ouvrant plus largement les portes de la classe en Lycée ou Collège au formateur universitaire.

Peut-il y avoir échange plus fécond que celui qui découle de la mise en réseau im—médiante, sans intermédiaire aucun, des différents acteurs qui, ainsi, ne joueraient plus leur rôle respectif sur des scènes distinctes, mais se côtoieraient en un espace plus vaste, mais commun.

Ce mode de faire développerait dès la formation initiale l'esprit de coopération et de collaboration chez les étudiants-stagiaires et faciliterait leur réflexivité autant que celle des formateurs et des enseignants-formateurs.

### 3. *Une formation intégrée dans un parcours de développement professionnel*

La mise en place d'une telle formation suppose une moins grande distance entre formation initiale et développement professionnel. On sait combien les premières années d'enseignement sont difficiles et bousculent les nouveaux enseignants ; la mise en place d'une formation duale, avec présence en établissement des futurs enseignants, est destinée à faciliter cette phase de « *survie [qui] traduit ce que l'on appelle communément le "choc du réel"* » (Huberman, 1989, p.13). Il n'en reste pas moins que « choc » il subsiste, lorsqu'il s'agit de passer de quatre heures hebdomadaires données sous l'aile d'un enseignant-formateur, dans une ou deux classes, à la gestion d'un horaire de vingt-quatre heures avec quatre à huit classes différentes.

L'intégration du développement professionnel dès la formation initiale permet de mieux identifier les attentes, projets et représentations individuels, en clarifiant d'emblée ses rythmes de travail, ses pratiques favorites, ses forces et faiblesses, en sachant, non pas seulement intellectuellement, mais bien institutionnellement, que le temps de la maturation nous sera offert au-delà de l'année de formation.

Cela peut être mis en œuvre, par exemple, en offrant durant les trois à cinq premières années d'enseignement, un espace suffisant et intégré à l'horaire de travail de l'enseignant débutant pour participer à des communautés de pratiques, à des projets de développement personnel, à

des formations continues en pédagogie, didactique et dans leur domaine académique en lien avec leurs branches d'enseignement.

On sait, depuis Huberman (op. cit.) en particulier, combien le doute, la solitude et l'épuisement des premières années d'enseignement peuvent conduire rapidement les nouveaux enseignants au désinvestissement, voire à l'aigreur, face à leur profession et face à leurs élèves. Cette dynamique d'une formation continuée peut être un étai solide pour les nouveaux enseignants, en intégrant, dès la formation initiale, puis à l'entrée en profession, le développement professionnel et personnel des enseignants ; dynamique qui pourrait être soutenue par des enseignants-formateurs devenant des *mentor* et des formateurs universitaires sachant accompagner les parcours.

#### *4. Une formation articulée au projet pédagogique de l'institution*

Notre recherche l'a montré : si changements il y a dans les croyances et conceptions de nos étudiants, ces modifications ne sont, de loin, pas uniformes ni orientées dans la même direction. Il semble dès lors important que le projet pédagogique global de l'institution soit clarifié, partagé, et qu'une négociation de son sens puisse être réalisée par l'ensemble des partenaires engagés, en vue de construire des conditions favorables au changement.

#### *5. Une formation tenant compte des différences individuelles*

L'ensemble de notre thèse repose sur ce principe du respect de la personne, en accord avec le principe d'éducabilité et en cherchant à accompagner les parcours d'apprentissage. Il importe ainsi que chaque individu soit reconnu d'emblée dans ses conceptions et son bagage issus de sa formation académique et/ou professionnelle préalables et qu'il soit ensuite considéré comme un participant à part entière de sa formation.

La conclusion de « contrats de stage » en début de formation, entre stagiaire et enseignant-formateur, participe de cette prise en compte des différences, mais on peut s'interroger sur le fait que ceux-ci ne sont pas introduits dans le cadre universitaire où le Centre de formation et l'étudiant pourraient également établir un cahier des charges et un ensemble de mesures propres à chacun et à son parcours individuel, vécu ou à venir.

Enfin, l'intégration de dispositifs permettant la différenciation, en formation à l'Université comme durant les stages, paraît essentielle et ne peut qu'inciter le futur enseignant de pratiquer de même dans ses classes.

#### *6. La gestion de l'environnement de formation*

En reconnaissant la participation active de tous les partenaires de la formation dans la conception, la planification et la mise en œuvre de la formation, l'institution devient un environnement co-construit et continuellement en évolution. La mise en œuvre d'évaluations des différents dispositifs, de co-évaluation entre acteurs de la formation ainsi que l'intégration des étudiants et

des enseignants-formateurs dans la définition des critères d'évaluation des étudiant-stagiaires, permettraient à l'environnement de formation d'être plus clairement géré.

Actuellement, seul l'étudiant se fait évaluer et ce quasi en permanence – par les enseignants-formateurs, à chaque leçon de stage donnée ; par les formateurs universitaires pour chaque cours suivi ; par lui-même à qui on demande en permanence d'être réflexif et de s'autoévaluer. On sait combien l'évaluation en continu peut être stigmatisante et paralysante, annihilant parfois tout désir de changement (cf. Jorro, 2000, par exemple) ; les perspectives d'une gestion partagée de l'environnement de formation entraînent également une répartition différente des charges dues à l'évaluation.

### 5.6. Conclusion de ce chapitre

Dans cette dernière partie, l'analyse des résultats de notre recherche nous a conduit à répondre aux questions suivantes :

- *Quelles réponses peuvent être apportée à notre question de recherche ?*

En nous demandant *dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent leurs représentations, conceptions et croyances de la gestion de l'hétérogénéité durant leur parcours de formation à l'Université*, nous avons postulé que ces modifications, si tant est qu'elles soient observables, étaient liées aux changements d'approches de l'apprentissage, au changement de paradigme enseigner – apprendre et aux perceptions des postures de l'enseignement.

Nous avons pu observer que des changements se produisent et que la mise en œuvre de dispositifs de gestion de l'hétérogénéité en formation à l'Université sensibilise et incite à la prise en compte des différences entre les élèves, par nos étudiants-stagiaires en formation, mais aussi lors de leur entrée en profession.

Les conditions du changement sont ainsi fortement liées au fait que les étudiants-stagiaires vivent des dispositifs prenant en compte leurs propres différences. Par contre, la mise en œuvre dans leurs propres classes lors de leur entrée en profession se révèle souvent ardue du fait du *choc du réel* rencontré dans cette phase qui est souvent *de survie*. Nous avons souligné, à de multiples reprises, combien changer de croyances est complexe et nos résultats et analyses sont dans la suite d'autres auteurs comme Crahay et al. (2010).

- *Quelles sont les limites de cette recherche ?*

Les limites principales que nous avons identifiées sont d'ordre contextuel et méthodologique. Nous nous sommes restreint à une étude monographique portant sur la formation

d'enseignants à l'Université de Fribourg, sans chercher à étendre le champ d'observation, ni à établir de comparaison. Contextuellement également, notre double-rôle de chercheur et de formateur a pu engendrer des biais et des obstacles que nous n'avons sans doute pas su entièrement gérer.

Dans notre méthode de recueil de données ainsi que dans le traitement de celles-ci, un certain nombre d'approximations dans l'identification des participants à la recherche nous ont contraint à renoncer à nombre d'entre elles. Nous avons également dû renoncer à une complète utilisation de l'ensemble des données accumulées qualitativement face à leur importance et renoncer également à poursuivre notre recherche comme prévu initialement avec la mise en œuvre d'une seconde série d'entretiens et d'observations en classe.

- *Quels sont les apports de cette recherche ?*

Les apports de cette recherche sont de trois ordres : méthodologiques, théoriques et pratiques.

Méthodologiquement, la méthode mixte de recherche adoptée et notre constant désir d'associer recherche et actions de formation ont permis de développer un discours original offrant de nombreuses perspectives. Certains outils de recueil de données et leur traitement sont également à mettre en évidence.

Nous avons développé – à défaut d'en montrer la complète validité – quelques nouvelles approches et conceptualisations de divers éléments (*savoirs de l'apprentissage, postures d'enseignement*) ; nous avons également proposé une adaptation, au niveau universitaire dans un enseignement à de grands groupes, d'un modèle de gestion de l'hétérogénéité jusque là restreint à l'enseignement en groupes-classes au niveau Secondaire.

Enfin pratiquement, nous en avons déduit nombre de recommandations pour les différents acteurs de la formation, recommandations que nous intégrons, dans nos pistes pour la formation, dans une perspective de *formation continuée* à concevoir dès la formation initiale.

- *Quelles sont les perspectives de recherche suite à ce travail ?*

Les pistes de recherche sont multiples suite à cette thèse qui ouvre de nombreuses portes sans forcément accéder entièrement aux lieux ainsi dévoilés. Cette recherche elle-même peut être poursuivie, directement en exploitant l'ensemble des données recueillies et en les complétant par des entretiens et des visites de classes supplémentaires. Elle peut aussi être étendue indirectement en comparant diverses formations de Suisse romande, par exemple.

Conceptuellement, des recherches sont à conduire pour valider les apports théoriques que nous avons réalisés, mais aussi dans la continuité d'autres travaux portant sur le *praticien réflexif*.

Pratiquement enfin, une *recherche – action – formation* serait à mener en collaboration avec tous les acteurs de la formation initiale en vue de confirmer ou infirmer certaines de nos hypothèses, de nos pistes d'action et certains des résultats de cette recherche.

- *Quelles pistes pratiques pour la formation peuvent découler de cette recherche ?*

Nous pouvons distinguer des pistes pour le contexte de formation, pistes visant en particulier à s'assurer de la cohérence et d'une meilleure transparence de cette formation, ce, en particulier, en vue d'éviter aux étudiants d'être confrontés à la « trizophrénie ».

D'autre part, nous proposons des pistes en vue de mettre en œuvre un concept de *formation continuée intégrée dès la formation initiale*. L'objectif principal de cette nouvelle conception de la formation est de penser le développement personnel et professionnel, dès l'entrée en formation initiale, afin de permettre aux nouveaux enseignants d'entrer en profession d'une manière plus sereine. On peut de cette manière réduire la distance et tisser des liens plus forts entre la formation d'enseignants et le monde de l'enseignement.

Arrivé au terme de la discussion des résultats de notre recherche évaluative à fin d'amélioration et ayant esquissé quelques pistes pour l'avenir, nous soulignons que sous-questions et question de recherche se sont révélées pertinentes en vue de soulever nombre de problématiques fécondes. Nous concluons brièvement par un dernier regard sur l'ensemble de ce processus.





L'espace de notre vie n'est ni construit, ni infini, ni homogène, ni isotrope. Mais sait-on précisément où il se brise, où il se courbe, où il se déconnecte et où il se rassemble ?  
Georges Pérec, *Espèces d'espaces*, Feuillet « Prière d'insérer »

## En guise de conclusion

Arrivé au terme de ce processus, les résultats, les apports et limites, les pistes pour l'avenir, l'ensemble de cette thèse nous permettent de revenir au point de départ, aux origines. L'espace d'une vie professionnelle se construit, limitée, hétérogène – dans ses buts, dans ses actions, dans ses courbes et lignes de direction ; cet espace s'est construit, pour nous, en conservant, constamment, un centre de gravité unique : l'apprentissage, et non l'enseignement... Si substantifique moelle il existe, dans cette thèse, dans notre action de formateur d'enseignants, dans notre longue vie d'enseignant, c'est bien cette question centrale et d'une évidence telle que l'on peut se demander pourquoi elle n'est pas inscrite au frontispice de tous les centres de formation, dans toutes les écoles et les salles de professeurs : « *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* » (St-Onge, 2008). Nous, nous « formons » des enseignants, mais eux, sont-ils « formés » ?

« Formés », avec tout ce que cela signifie de remises en questions, de déformations, de changements d'approche, de modifications de conceptions, de reformulations et reformatons de croyances. Nous ne nous reconnaissons guère dans une perspective selon laquelle l'enseignant pratiquerait le même métier que le comédien. Bien au contraire, s'il est aisé de paraître et d'enseigner en multipliant les artifices théâtraux pour attirer l'attention et captiver, bien plus complexes sont les postures de l'enseignant réflexif qui va mettre en scène les apprentissages des élèves et celles du praticien-chercheur qui, constamment, va s'interroger sur les dispositifs de différenciation permettant à chacun des étudiants de devenir lui-même un enseignant réflexif. Le cœur de ces postures reste constamment ce leitmotiv : *moi, j'ai donné un cours, moi j'ai enseigné, moi j'ai évalué... Oui mais eux, qu'ont-ils appris ? Qu'en ont-ils retenu ? Que vont-ils en faire ?...*

Si l'apprentissage en profondeur, l'apprentissage véritable est celui qui change la personne, alors notre thèse, qui a étudié *dans quelle mesure et dans quelles conditions les futurs enseignants changent leurs représentations, conceptions et croyances durant leur formation*, ne peut conclure que sur un constat d'humilité et de respect de l'autre quel qu'il soit – formateur, enseignant-formateur, étudiants-stagiaires. Nous en sommes conscient, et en restons persuadé : nous pouvons enseigner, nous pouvons mesurer et analyser statistiquement toute une population, nous pouvons bien chercher les meilleures conditions pour l'apprentissage..., le long et lent processus de l'apprendre reste individuel, personnel et échappe à toute contrainte.

Nous pouvons enseigner, oui, mais ce sont bien eux qui apprennent et qui, librement, choisissent d'apprendre ou non, de changer ou non...



Il s'agit de clore en s'adressant directement au correspondant ou au public, bref de rattacher le mouvement imaginaire de la poésie à la vie authentique.

Daniel Poiron

## Envoi

Au Lecteur,

Clore, donc, à l'image de ce qui a pu se faire longtemps, en poésie et en lyrisme

Envoi adressé à l'origine au *Prince* et que l'on peut faire au *Lecteur*, docte ou non

et affirmer, à nouveau, l'essentiel et le cœur de la pensée en tant que *théorie pratique*

grâce aux mots féconds des origines

– origines de la pensée, de l'activité professionnelle, de ce travail... –.

Mots mêlés de Deleuze et d'Astolfi<sup>1</sup> qui ont tant su engendrer d'autres mots

pour rappeler que toute cette théorie n'est que...

*une boîte à outils. Rien à voir avec le signifiant... Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. S'il n'y a pas des gens pour s'en servir, à commencer par le théoricien lui-même qui cesse alors d'être un théoricien, c'est qu'elle ne vaut rien, ou que le moment n'est pas venu.*

Et qu'ainsi il nous soit possible de...

*nous libérer de notre naïveté, de nos évidences, de notre innocence. [La théorie] introduit du doute systématique, du questionnement critique, une remise en cause incessante.*

*Et finalement de la pensée en mouvement... là où régnait de la certitude tranquille.*

*La théorie ne fournit pas de réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais.*

En fin,

finalement,

*traitez [cette thèse] comme une paire de lunettes dirigées sur le dehors, eh bien, si elles ne vous vont pas, prenez-en d'autres, trouvez vous-mêmes votre appareil qui est forcément un appareil de combat...*

---

<sup>1</sup> Citations 1 et 3 : Deleuze, G. (2002). *L'île déserte et autres textes (1953-1974)*. Paris : Minuit, coll. « Paradoxe », pp.290-291. La deuxième citation est extraite de Astolfi J.-P. (2010). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, p.31.



## Bibliographie

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles: de boeck.
- Altet, M. (1988). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (sous la direction de). (2013). *Former des enseignants réflexifs - Obstacles et résistances*. Bruxelles: de boeck.
- ASTER (2002). Hétérogénéité et différenciation. *Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 35 . Paris.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles: de boeck.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Barbeau, D. (1993, Octobre). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), pp. 20-27.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF.
- Bataille, M. (1983, juin-juillet). Méthodologie de la complexité. *Pour*, pp. 32-36.
- Beatty L., Gibbs G et Morgan A. (1997). Learning Orientations and Study Contracts. Dans D. H. F. Marton, *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 72-86). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), pp. 63-81.
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (Ed.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. I Tome 1 : Enseigner au supérieur). Berne: Peter Lang.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, pp. 27-39.
- Biggs, J.B. et Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. Brisbane (Australie): Prentice Hall.
- Biggs, J.B., Kember, D., et Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.
- Bonvin, G. (2012). *Cours à dispositif hybride et approches d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. UNIFR / Faculté des Lettres. Fribourg: UNIFR.
- Bourdieu, P. (avec Passeron, J.-C.). (1966). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourgeois, E., Galand, B. et Frenay, M. (2002, Mai). *Effets d'un dispositif d'apprentissage par problèmes/projets sur l'apprentissage et la motivation des étudiants en contexte universitaire*. Louvain-La-Neuve: Association Internationale de Pédagogie Universitaire.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22 (6), pp. 723-742.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009, Octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, III.

- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, pp. 55-56.
- Calfee, R. et Piontkowski, C. (1987). Grouping for teaching. Dans M. J. Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 225-231). Sydney: Pergamon Press.
- Carron, P. (2010, juin). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire*. [en ligne] sur Did@ctic: <http://bit.ly/f1rqzs>
- Carron, P. (2013). Des modèles d'apprentissage et des postures d'enseignement . *Document de cours*. N.P. (en annexe 3.2)
- Carron, P. et Spicher, P. (2013). Développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants par un dispositif, informatisé et accompagné, de narration de leurs rapports aux savoirs. *Actes du 25ème colloque*. Fribourg: ADMEE-Europe.
- Carron, P. et Spicher, P. (2014). Vers une nouvelle posture de l'enseignant-évaluateur?. *Actes du 26ème colloque*. Marrakech: ADMEE-Europe.
- Chaptal, A. (2010, avril-juin). L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée. *Revue française de pédagogie [Online]*, 171 . Paris.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement - expériences d'enseignants*. Bruxelles: de boeck.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, pp. 259-272.
- Charlier, E. et Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: de boeck.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Clark, V.L. et Badiie, M. (2010). Research Questions in Mixed Methods Research. Dans C. T. Abbas Tashakkori, *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social et Behavioral Research* (2e éd., pp. 275-301). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clerc, J.-B., Minder, P. et Roduit, G. (2006). *La transposition didactique*. (H. VD, Éd.) Lausanne.
- Collet, I. et Grin, I. (sous la direction de). (2013). *Formation à la profession enseignante: des savoirs en tout genre* (éd. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Vol. 16). Neuchâtel: CDHEP.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner. Est-ce possible? *Revue française de Pédagogie*, 88, pp. 67-94.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010, juillet-septembre). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants . *Revue française de pédagogie [En ligne]*.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). *Écriture et professionnalisation*. *Revue française de pédagogie [En ligne]*.
- Davidson, A.L. et Phelan, P. (1999). Student's multiple Worlds: An anthropological approach to understanding student's engagement with school. *Advances in motivation and achievement*, 11, pp. 233-273.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, HS- numéro 3*, pp. 28-43.

- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Genève: Thèse de doctorat.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Lyon - Genève: Rapport final HY-SUP.
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. (D. B. Université, Éd.) Bruxelles.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: CRP - Presses universitaires de Namur.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. Dans R. R. Schmeck (ed), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-49). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. et Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* Vol.41 (6), pp. 407-428.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Ed.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: de boeck.
- Fabre, M., Altet, M. et Rayou, P. (ND). Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. *CREN, Université de Nantes*. Nantes.
- Favre, B. et Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation - 2. Enquêtes et analyses de référence*. DIP Genève, Service de la recherche en éducation. Genève: SRED.
- Galland, O. (sous la direction de). (1996). *Le monde des étudiants*. (PUF, Éd.) Paris.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: G. Morin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants. (2008, Octobre). Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*.
- Gurtner, J.-L., Cattaneo, A., Motta, E. et Mauroux, L. (2011). How Often and for What Purposes Apprentices Seek Help in Workplaces: A Mobile Technology-Assisted Study. *Vocations and Learning*. 4(2). 113-131.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Huberman, M. (1989). *La vie intérieure des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux/Niestlé.
- Huberman, M. (1995, octobre). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : Theory And Practice* 1, 193-211.
- Hubert, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, HS 3, 43-55.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris: L'Harmattan.

- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles: de boeck.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: de boeck.
- Keiny, S. (1996, octobre). A community of learners: promoting teachers to become learners. *Teachers and teaching: Theory And Practice* 2, pp. 243-272.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. et Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam et Boston: Elsevier.
- Kohn, R. C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXIX - N°377.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (ed), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Université de Paris X - Nanterre, Centre de Recherche Education et formation, Paris.
- Laurent, S. (2001). *Pédagogie différenciée*. [en ligne] à IUFM de l'Université d'Aix-Marseille: <http://bitly.com/IV0XB1>.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (3e ed.). Bruxelles: de boeck.
- Le Prévost, M. (2009). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle Revue de psychosociologie*, pp. 55-66.
- Lyotard, J.-F. (1979a). *Le problème du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Rapport fait au Président du Conseil des Universités auprès du Gouvernement du Québec. Conseil des Universités
- Lyotard, J.-F. (1979b). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Mante, M. (2007). Gestion des différences. *L'Educateur* 10/07, pp.34-36 .
- Mante, M., Corminbœuf, I. et Carron, P. (2010). *Gestion de l'hétérogénéité : l'entrée dans un nouveau thème. Document de formation*. N.P. (en annexe 3.1)
- Marton, F. et Säljö, R. (1984). Approaches to learning. in F. H. Marton, *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Hounsell, D. et Entwistle, N. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 277-300.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe*. Lyon: Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi* (éd. 5e édition). Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Paris: Nathan.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité* [en ligne] à Meirieu.com: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>



- Meirieu, P. (n.d.). *PERSONNE : De l'indifférence aux différences*. [en ligne] à Meirieu.com - dictionnaire en ligne: <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm>
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle* (éd. 9e éd.). Bruxelles: de Boeck.
- Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues à quoi ça me sert ?* Paris: CEDIC / Nathan.
- Nimier, J. (2006). *Camille a la Haine et ... Léo adore les maths*. Lyon: Aléas.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996, 3e éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles: de boeck.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles: de boeck.
- Pellanda Dieci, S et Tosi J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Revue des HEP romandes* (11), pp. 33-54.
- Pelpel, P. (1993). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). La formation initiale à la HEP-VS : quelques principes directeurs. *Résonances*, 9, pp. 30-31.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Genève: en ligne à <http://bit.ly/cnudYz>.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (éd. 2e éd. (1996)). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (éd. 4e édition). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Analyse de pratiques et référence au travail réel : autour de quelques questions vives. *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, pp. 71-78.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phelan, P. (1999). Students' Multiple Worlds : Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology et education quarterly*, 22, pp. 224-250.
- Piaget, J. (1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1955). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing.
- Pratt, D. et Collins, J. (1998). *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. (C. University of British Columbia, Éd.) [en ligne] à <http://bitly.com/LZGBti>
- Prud'homme, L., Samson, P., Bergeron, Y. et Maheu-Latendresse, P. (2010). *Tableau synthèse des cinq perspectives d'enseignement de Pratt (2005)* [en ligne] à <http://bitly.com/MWVnly>
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Resnick, L. (1987, December). Learning In School and Out How School Learning Differs from Other Learning. *Educational Researcher* 16, pp. 13-20.

- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Paris. [en ligne] à <http://bitly.com/zkZFQz>.
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes: Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: de boeck
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N°3, pp.69-81.
- Säljö, R. (1979). Learning in the Learner's Perspective: 1: some commonplace misconceptions. *Reports from the Institute of Education*, 76.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Sembel, N. (2005). Etre "prof". *Recherches et éducations*, 10.
- Shulman, L. (1986, Février). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- St-Onge, M. (1996). *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Lyon et Laval (Québec): Chronique sociale et Beauchemin.
- Tardif, J. (2001, Février 2). Qu'est-ce qu'un paradigme? *Virage express*, p. 4.
- Tardif, M., Gauthier, C. et M'hammed, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les Editions Logiques Inc.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: Presses de l'université.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (sous la direction de). (2012). *Le virage réflexif en éducation - Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles: De boeck.
- Terrisse, A. (2007). L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique. *Colloque Analyse des pratiques en EPS*. Clermont-Ferrand.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris: Nathan.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22 (3), pp. 251-266.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), pp. 409-424.
- Turner, J. et Meyer, D. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classrooms: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35, pp. 69-85.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: de boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie - Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles: de boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: de boeck.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: CUP.
- Zakharouch, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon: INRP.

## Tables des tableaux, figures et graphiques

Tableau 1 : Moments-clefs et vertus et compétences à mobiliser (adapté d'Albarelo, 2004, p.77) .....	10
Tableau 2 : Styles cognitifs, inspiré de Astolfi (1992, p.188) .....	38
Tableau 3 : Defining features of approaches to learning and studying (Entwistle et Peterson, 2004, p.415) .....	57
Tableau 4 : Composantes du <i>rapport aux savoirs</i> de l'enseignant .....	73
Tableau 5 : Composantes du <i>rapport à l'école</i> de l'enseignant .....	74
Tableau 6 : Cinq perspectives d'enseignement (selon Pratt, 1998) .....	77
Tableau 7 : Grille d'analyse des conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants .....	81
Tableau 8 : Composantes des <i>rapports aux savoirs et à l'école</i> de l'enseignant .....	81
Tableau 9 : Tableau synoptique des quatre postures d'enseignement .....	83
Tableau 10 : Les temps et les instruments de la recherche .....	89
Tableau 11 : Répartition de la population suivant le genre .....	92
Tableau 12 : Répartition de la population suivant l'expérience professionnelle en Equivalent Plein-Temps .....	92
Tableau 13 : Répartition de la population suivant l'origine académique .....	92
Tableau 14 : Répartition de la population suivant le diplôme entrepris .....	92
Tableau 15 : Grille d'analyse des conceptions de l'apprentissage des étudiants futurs enseignants .....	97
Tableau 16 : Niveaux d'approches et de conceptions de l'apprentissage .....	98
Tableau 17 : Liens entre les postures définies par nous-même et les <i>Perspectives</i> de Pratt (1998) .....	98
Tableau 18 : Exemplification de la méthode d'interprétation des réponses à « <i>Apprendre, c'est...</i> » .....	101
Tableau 19 : Caractéristiques des étudiant-e-s interviewés et de l'entretien .....	105
Tableau 20 : Attribution des postures enseignantes aux items du questionnaire de Pratt (1998) .....	109
Tableau 21 : Questions supplémentaires sur les postures d'enseignement .....	110
Tableau 22 : Exemples d'interprétation des définitions de l'enseigner (Question C. du Questionnaire 2) .....	111
Tableau 23 : Exemples de résultats comparés entre le R-SPQ-2F et la question « <i>Apprendre, c'est...</i> » .....	125
Tableau 24 : Résultats des Questionnaires 1 et 2 sur les approches et conceptions de l'apprentissage .....	128
Tableau 25 : Variation de la répartition des Niveaux sur les approches et conceptions de l'apprentissage .....	130
Tableau 26 : Sources d'hétérogénéité – réponses de 158 étudiants (2011-2013) .....	134
Tableau 27 : Appréciation des dispositifs proposés pour gérer l'hétérogénéité – 126 réponses .....	138
Tableau 28 : Score obtenu au total par chaque participant sur l'ensemble des items .....	140
Tableau 29 : Engagement professionnel en 2013-2014 ; Questionnaire 3 A <i>propos d'hétérogénéité</i> – N = 20 .....	142
Tableau 30 : Analyse interprétative des descriptions du « bon enseignant » – Septembre 2012 (56 réponses) .....	148
Tableau 31 : Comparaison des résultats moyens aux trois questions sur le rapport aux études .....	155
Tableau 32 : Dimensions socio-identitaires des deux étudiantes ayant participé à l'ensemble du processus .....	158
Figure 1 : Phases de la démarche de recherche (adapté de Quivy et Van Campenhoudt, 1988) .....	13
Figure 2 : Le triangle pédagogique .....	18
Figure 3 : Modèle écologique du développement humain comprenant quatre microsystèmes .....	20
Figure 4 : The Students' Multiple Worlds Model (Davidson et Phelan, 1999, p.237) .....	21
Figure 5 : Analyse écologique adaptée de Bronfenbrenner (1979) du monde « School » de l'étudiant DAES .....	22
Figure 6 : Axes conceptuels de la recherche .....	26
Figure 7 : L'acquisition d'un nouvel élément de savoir, en incluant les dispositifs d'évaluation .....	45
Figure 8 : Comparison between categories describing conceptions of knowledge and of learning .....	56
Figure 9 : Modèle de l'apprentissage de l'enseignement (Charlier, B., 1998, p.62) .....	59
Figure 10 : Modèle de l'apprentissage de l'enseignement en lien avec la gestion de l'hétérogénéité .....	61
Figure 11 : Vers l'intégration de six paradigmes ? .....	64
Figure 12 : D'un triangle pédagogique à l'autre .....	73
Figure 13 : Transmission .....	77
Figure 14 : Apprenticeship .....	77
Figure 15 : Developmental .....	77
Figure 16 : Nurturing .....	77
Figure 17 : Social Reform .....	77
Figure 18 : Axes conceptuels et sous-questions de recherche .....	85
Figure 19 : Axes conceptuels de la recherche, question, sous-questions et modalités de recherche .....	87
Figure 20 : Ligne du temps des recueils de données de la recherche .....	88

Figure 21 : Collecte des données – Forme des outils de collecte et taille des populations interrogées .....	90
Figure 22 : La transposition didactique (diapositive personnelle inspirée de Develay, 1992) .....	103
Figure 23 : Rappel : analyse écologique adaptée de Bronfenbrenner (1979) du monde « School » de l'étudiant DAES.....	174
Figure 24 : Cycle de développement professionnel des enseignants en réseau (Huberman, 1995, p. 202) .....	176
Figure 26 : Rappel : phases de la démarche de recherche (adapté de Quivy et Van Campenhoudt, 1988).....	179

Graphique 1 : Position initiale face à la formation théorique (DAES I) – Sept. 2012.....	69
Graphique 2 : id. pour les étudiants DEEM (Cours de Pédagogie générale – Sept. 2012).....	69
Graphique 3 : Répartition des répondants en fonction de leur expérience de l'enseignement (en EPT) – N = 67 .....	118
Graphique 4 : Répartition moyenne des approches de l'apprentissage en fonction du genre.....	119
Graphique 5 : Répartition moyenne des approches de l'apprentissage en fonction de l'origine académique.....	120
Graphique 6 : Répartition moyenne des approches en fonction de l'expérience professionnelle dans l'enseignement .....	120
Graphique 7 : Synthèse des réponses sur l'apprentissage (septembre 2013 ; 45 réponses) .....	122
Graphique 8 : Questionnaire 1 – Résultats obtenus au questionnaire R-SPQ-2F (Biggs, 2001) – 67 réponses.....	123
Graphique 9 : Questionnaire 1 – Résultats de l'analyse des réponses à la question « Apprendre, c'est... » – 67 réponses..	124
Graphique 10 : Questionnaire 2 – Résultats obtenus au questionnaire R-SPQ-2F (Biggs, 2001) – 30 réponses.....	126
Graphique 11 : Questionnaire 2 – Résultats de l'analyse des réponses à la question « Apprendre, c'est... » – 30 réponses	127
Graphique 12 : Diversification de la répartition des Niveaux dans l'interprétation de l'expression d'Apprendre, c'est... .....	131
Graphique 13 : Homogénéisation de la répartition des Niveaux dans l'interprétation de l'expression d'Apprendre, c'est... .....	132
Graphique 14 : Questionnaire 2 – Pratiques de gestion de l'hétérogénéité – 30 réponses.....	141
Graphique 15 : Questionnaire 3 – B. Facteurs limitant l'enseignement, dans l'ordre d'importance (N = 20) .....	143
Graphique 16 : Questionnaire 3 – C. Facteurs entravant l'apprentissage, dans l'ordre d'importance (N = 20) .....	143
Graphique 17 : Questionnaire 3 – A. Pratiques de gestion de l'hétérogénéité vécues en classe – N = 20 .....	144
Graphique 18 : Questionnaire 3 – D. Degré d'accord avec les opinions proposées – N = 20.....	146
Graphique 19 : Interprétation des descriptions du « bon enseignant » en fonction du triangle pédagogique N = 56 .....	149
Graphique 20 : Interprétation des descriptions du « bon enseignant » en fonction des paradigmes de Paquay N = 56 .....	149
Graphique 21 : Résultats du <i>Teaching Perspectives Inventory</i> (TPI) de Pratt (1998) – 30 réponses .....	151
Graphique 22 : Questionnaire 2 – Résultats de l'analyse des réponses à la question « Enseigner, c'est... » – 30 réponses..	152
Graphique 23 : Comparaison des scores <i>Livres</i> entre les deux questionnaires (début et fin de formation) – N = 30.....	156
Graphique 24 : Evolution des scores <i>Livres</i> – N = 30 .....	156
Graphique 25 : Comparaison des scores <i>Loisirs</i> entre les deux questionnaires (début et fin de formation) – N = 30.....	156
Graphique 26 : Evolution des scores <i>Loisirs</i> – N = 30 .....	156
Graphique 27 : Comparaison des scores <i>Part personne</i> entre les deux questionnaires (début/fin de formation) – N = 30..	156
Graphique 28 : Evolution des scores <i>Part personne</i> – N = 30.....	156
Graphique 29 : Réponses obtenues au sentiment d'appartenance <i>domaine d'études vs enseignement</i> – N = 30.....	157

## Liste des abréviations

ADMEE	Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation
CDIP	Conférence des directeurs de l'Instruction publique – Suisse
CERF	Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la formation des enseignant-e-s du Secondaire I et II
DAES I	Diplôme d'aptitude à l'enseignement au Secondaire I
DEEM	Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (ex-DAES II)
ECTS	European Credits Transfer System
EPS	Education physique et sportive
EPT	Equivalent Plein Temps
HEP	Haute Ecole Pédagogique (BEJUNE : Berne – Jura – Neuchâtel)
MiTIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
R-SPQ-2F	Revised two-factor version of the Study Process Questionnaire (Biggs (2001)
TICE	Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement
TPI	Teaching Perspectives Inventory de (Pratt et Collins, 1998)
UNIFR	Université de Fribourg – Suisse

# Annexes

## Annexes 1

A1.1 Plan d'études DAES I

A1.2 Référentiel de compétences DEEM

A1.3 Plan d'études DEEM



# Plan d'études du Master DAES I

Module 1 : connaissances disciplinaires et interdisciplinaires
Module 2 : connaissances socio-culturelles, socio-affectives et pédagogiques
Module 3 : identité et savoir-faire professionnels
Module 4 : démarche scientifique et attitude de recherche
Travail de master

= 1 ECTS

Semestre 1	Conception, planification et mise en œuvre des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage	bilans de formation	Gestion de classe	Enseignement dans des situations scolaires difficiles (stage & séminaire d'accompagnement)	Approche identitaire du parcours de formation	constitution d'un portfolio professionnel	Initiation à la recherche en éducation (partie 1)		Epistémologie des savoirs scolaires et histoire des disciplines									
	Didactiques spécifiques : tronc commun par domaine disciplinaire						Colloque de recherche											
								Présentation du projet de travail de master										
Semestre 2	Conception, planification et mise en œuvre des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage	Stage d'enseignement et de bilan de formation	Stage d'activités scolaires "hors cours"		Analyse des conditions de travail & approche réflexive du métier	Stage d'enseignement & constitution d'un portfolio professionnel	Initiation à la recherche (2)											
	Evaluation des apprentissages																	
												Renforcement didactique spécifique br. première	Diversité des contextes et des systèmes éducatifs	Expertise et évaluation pédagogique	Séminaire d'accompagnement du mémoire			
Semestre 3	Conception, planification et mise en œuvre des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage	Stage en responsabilité et/ou en emploi	Communication interculturelle en formation		Analyse de pratiques	Stage d'enseignement & constitution d'un portfolio professionnel	Colloque de recherche											
	Renforcement didactique spécifique ou 2e tronc commun		Psycho-pédagogie de l'adolescent															
						Dépôt et soutenance du travail de master												





## Le référentiel de compétences

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT(E) EST EN MUTATION CONSTANTE ET DOIT S'ADAPTER À LA SOCIÉTÉ DANS LAQUELLE IL S'INSCRIT. CE MÉTIER NE SE LIMITE PAS À LA RÉALITÉ D'UNE OU DE PLUSIEURS CLASSES, MAIS S'ÉTEND À LA VIE DE L'INSTITUTION DANS LAQUELLE IL S'INSERE.

CE RÉFÉRENTIEL PRÉSENTE UNE DESCRIPTION DE LA FUTURE ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES DANS UNE PERSPECTIVE COMPLEXE ET ÉVOLUTIVE. IL SERA RÉGULIÈREMENT ACTUALISÉ

IL EST FONDÉ SUR UNE ANALYSE RATIONNELLE DE L'ACTION (PRÉPARATION, MISE EN ŒUVRE, ÉVALUATION). CELLE-CI EST INTÉGRÉE DANS UNE LOGIQUE INSTITUTIONNELLE ET PREND APPUI SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE, CONÇUE COMME UNE RESSOURCE. LE CARACTÈRE DIACHRONIQUE DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE CONSTITUE DÈS LORS LA DERNIÈRE ENTRÉE DE CE RÉFÉRENTIEL.

### 1. Planifier et mettre en acte l'enseignement

- a) maîtriser, transposer et transmettre les savoirs disciplinaires requis
- b) planifier son enseignement en construisant des situations d'enseignement-apprentissage et les adapter à la réalité de la classe lors de leur application
- c) varier les techniques d'enseignement utilisées pour favoriser au mieux l'apprentissage des élèves
- d) intégrer dans son enseignement, de façon pertinente et critique, les médias et les technologies de l'information et de la communication
- e) concevoir son enseignement en tenant compte d'une vision inter- et transdisciplinaire en rapport avec l'ensemble de la formation des élèves

### 2. Gérer la classe

- a) établir et faire respecter des règles explicites
- b) ajuster sa posture aux situations rencontrées (présence, voix, espace, gestes, niveau de langage, etc.)
- c) créer les conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'apprentissage
- d) concilier la gestion du groupe-classe et les besoins individuels
- e) assurer les tâches administratives en conformité avec les règlements (absences, tâches à domicile, etc.)

### 3. Evaluer les effets de l'enseignement

- a) fixer et communiquer les exigences attendues
- b) prendre et traiter des informations en vue d'adapter l'enseignement (évaluation diagnostique)
- c) dresser un bilan des acquisitions faites et encore à faire (évaluation formative et sommative)
- d) communiquer clairement la situation de l'élève par rapport aux exigences
- e) proposer des remédiations

### 4. Comprendre la relation pédagogique

- a) favoriser l'intégration de chaque élève dans le groupe-classe
- b) respecter la personnalité de l'élève et ses convictions compatibles avec l'équilibre du groupe
- c) susciter l'intérêt des élèves
- d) amener les élèves à collaborer entre eux et à assumer des tâches de façon autonome.
- e) prendre en considération les préalables (anticiper les difficultés, connaître les situations socio-culturelles, affectives, connaître la situation scolaire,...) aux situations d'apprentissages

### 5. Intégrer son activité dans l'institution et le contexte

- a) participer activement au développement de l'organisation et de la qualité pédagogique de l'école
- b) connaître le cadre de travail : le fonctionnement et le cadre légal de l'institution (générale et particulière) ainsi que les ressources mises à disposition par l'institution
- c) communiquer et/ou coopérer avec les directions, les parents, les pairs et les intervenants extérieurs
- d) réfléchir aux enjeux de l'école post-obligatoire en prenant une part active aux débats de société

### 6. Concevoir l'enseignement et sa propre formation dans la durée

- a) repérer, comprendre et utiliser les ressources scientifiques à disposition (littérature professionnelle, réseau pédagogique, banques de données)
- b) réfléchir sur sa pratique et la mettre en discussion avec ses pairs (dans ou hors institution)
- c) établir un bilan de compétences et envisager une formation continue à moyen et long terme

Groupe de travail (GV, RP, TC, MC, NG)  
26.02.2007

## Référentiel de compétences DEEM



Domaines de  
formation

<i>Domaine et module</i>	<i>Unité d'enseignement</i>	<i>Crédits</i>	<i>Total</i>
<b>Didactique spécifique</b>      <b>Module 1</b>	Didactique Branche 1	5	<b>21</b>
	Didactique Branche 2	5	
	<b>ou</b> Travail supplémentaire pour DAESII monobranche remplaçant la didactique branche 2		
	Analyse des représentations	2	
	Laboratoires didactiques	4	
	Projet pédagogique (TICE) et intégration des MITIC dans la pratique scolaire	2	
	Cours spécifiques	3	
<b>Sciences de l'éducation</b>  <b>Module 2</b> <i>(didactique générale)</i>  <b>Module 3</b> <i>(pédagogie)</i>   <b>Module 4</b> <i>(psycho-pédagogie)</i>	Didactique générale	6	<b>6</b>
	Pédagogie générale	3	<b>7</b>
	Formation expérientielle et identité professionnelle	2	
	Histoire de l'éducation	2	
	Apprentissage, mémoire et motivation	3	<b>6</b>
	Psychopédagogie de l'adolescence	3	
<b>Pratique d'enseignement</b>   <b>Module 5</b>	Stage pratique à l'année	18	<b>20</b>
	Observation de la pratique et supervision	1	
	Leçons d'épreuve	1	
<b>Totaux</b>		<b>60</b>	<b>60</b>



## ANNEXES 2

A2.1 Plan du cours *Pédagogie Générale (SA2012)*

A2.2 Plan du cours *Analyse des représentations mentales (2012-2013)*

A2.3 Plan du cours *Conception, planification et mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage (2012-2013)*

A2.4 Consigne du travail de validation du cours d'*Analyse des représentations (Carnet de bord – 2012-13)*



## 4 septembre 2012

### Présentation générale

- a. Vous et moi, l'enseignement et nous...
- b. Devenir un « praticien réflexif »

### 1. Définitions et cadres de réflexion

- a. Le tétraèdre : *enseignement / éducation / didactique / pédagogie*
- b. Théorie pratique (Durkheim)
- c. La doctrine pédagogique
- d. Les fonctions du discours établi

## 11 septembre 2012

### 2. Enseigner, apprendre...

- a. Des mots à préciser
- b. L'acte pédagogique (Meirieu)
- c. Le triangle pédagogique (Houssaye)
- d. Les six facettes de l'enseignant (Paquay)

### 3. Doctrines et modèles

- a. Deux modèles fondateurs

## 18 & 25 septembre 2012

- b. Trois modèles d'apprentissage
- c. Quatre postures d'enseignement

### 4. De la différenciation à la gestion de l'hétérogénéité

- a. Quelle hétérogénéité?
- b. Quand gérer l'hétérogénéité? (Mante)
- c. De la motivation avant toute chose (Viau / Birbeau)
- d. Éducabilité et liberté (Meirieu)
- e. Conclusion : gérer l'hétérogénéité sans s'épuiser...

## 2 octobre 2012

### 5. Les déterminants de l'action éducative en milieu scolaire

- a. Une histoire d'échelles
- b. Lois, Plan d'études et curriculum
- c. Finalités, buts, compétences, contenus et objectifs
- d. Le travail curriculaire
- e. Curricula formel, réel et caché (Perrenoud)
- f. De la liberté et de la responsabilité...

## 15 janvier 2013

### 6. L'évaluation

- a. Fonctions et rôles
- b. Quelques éléments de docimologie
- c. La constante macabre
- d. De l'évaluation de compétences

## 22/29 janvier et 5 février 2013

### 7. Un peu d'histoire

### 8. De la déontologie enseignante

- a. Ethique, morale et déontologie
- b. Un nouveau triangle pédagogodéontologique
- c. Vers un code – individuel ? – de déontologie

### 9. Devenir un « théoricien praticien réflexif »

- a. Ce qui a été fait / ce qui a été appris
- b. Ce qu'il reste à faire / ce qu'il reste à apprendre
- c. Ce que vous avez fait / ce que vous avez appris





# Plan du cours

## SA – Cours 1 : introduction

- Six activités à vivre
- Le savoir scolaire passerait-il mal ?
- Cadre et éléments administratifs

## SA – Cours 2 : cadre conceptuel

1. Vers une représentation commune du concept de « représentation mentale »
  - 1.1. Bref historique
  - 1.2. Définition et caractéristiques
  - 1.3. Construction des représentations mentales
  - 1.4. Origines des représentations mentales
  - 1.5. Représentations individuelles, collectives et sociales
2. Dans les domaines pédagogique et didactique
  - 2.1. Définitions
  - 2.2. Représentations du savoir (enseignant – savoir ; élève – savoir)
  - 2.3. Représentations « élève  $\leftrightarrow$  enseignant »
  - 2.4. Méta-représentations

## SA – Cours 3 : exemplification

- 2.5. De nouveaux défis
  - 2.6. La représentation suivant Edgar Morin
3. Quelques exemples
  - 3.1. L'erreur
  - 3.2. La motivation
  - 3.3. L'autorité
4. Exemples disciplinaires
  - 4.1. L'histoire et les mathématiques
  - 4.2. Travail de recherche de Nimier
  - 4.3. Un questionnaire en exemple

## SA – Cours 4 : faire émerger les représentations

- 4.4. Quelques résultats
  - 4.5. Transferts possibles
5. Faire émerger les représentations mentales
  - 5.1. Selon Astolfi
  - 5.2. Selon De Vecchi
  - 5.3. Selon vous...

## SA – Cours 5 : conclusion provisoire

- 5.4. Entre vous
6. Conclusion provisoire
  - 6.1. De la difficulté à faire émerger les représentations
  - 6.2. De la manière de les prendre en compte
  - 6.3. Des buts de leur prise en compte

---

## SP – Cours 6

7. mise en commun par branche  
et préparation de la présentation du travail d'observation

## SP – Cours 7 / 8

8. présentations (10 groupes) du travail d'observation
9. conclusion.

2012  
2013

Annexe 2.2  
Plan du cours  
Analyse des  
représentations mentales  
(2012-13)





**18.09.2012 8h00-12h00**

**1. Présentation générale**

- a. Vous et moi, l'enseignement et nous...
- b. Devenir un « enseignant réflexif »

**2. Définitions et cadres de réflexion**

- a. Le tétraèdre : *enseignement / éducation / didactique / pédagogie*
- b. Théorie pratique (Durkheim)
- c. Les fonctions du discours établi

**3. Enseigner, apprendre...**

- a. Avoir un projet d'enseignement
- b. L'acte pédagogique (P. Meirieu)
- c. Le triangle pédagogique (J. Houssaye)
- d. Les 8 traits d'une situation éducative (Tardif & Clermont-Gauthier)

**25.09.2012 8h00-12h00**

- e. Les 6 facettes de l'enseignant (R. Paquay)

**4. Les déterminants de l'action éducative en milieu scolaire**

- a. Qui décide de ce qui doit être enseigné ?
- b. Une histoire d'échelles
  - i. Lois scolaires
  - ii. Harnos / PER et autres plans d'études...
- c. Plan d'études et curriculum
- d. Le travail curriculaire et la transposition didactique
- e. Curriculum formel, réel et caché

**30.10.2012 13h15-17h00**

**5. Notion d'*objectif pédagogique***

- a. Caractéristiques d'un concept
- b. Définition
- c. Les 4 composantes (D. Hameline)
- d. 3 axes d'analyse des objectifs

**En conclusion (Parties 4 & 5) :**

**Liberté et responsabilité de l'enseignant-e**

**6. Les modèles d'apprentissage / enseignement**

- a. 2 modèles fondateurs
- b. 3 modèles principaux

**06.11.2012 13h15-17h00**

- c. Apports et limites
- d. 4 postures pour l'enseignant

**7. Moments d'oralité**

- a. Synthèse
- b. Débats
- c. Exposé
- d. Questions / Réponses

**13.11.2012 13h15-17h00**

**8. Travaux de groupes**

- a. Un peu d'histoire
- b. Objectifs
- c. Gestion

**9. Planification**

- a. La séquence

**18.12.2012 13h15-15h00**

- b. La transposition didactique
- c. Le cours

**16.04.2013 13h15-16h00**

**10. Déontologie professionnelle**

- a. Trois cas d'études
- b. Morale, éthique et déontologie
- c. Vers un code déontologique personnel ?

**07.05.2013 13h15-16h00**

**11. Le temps et l'enseignant-e**

- a. « ... du temps au temps »
- b. Le temps de classe
- c. Les temps de l'apprentissage
- d. Les temps de l'enseignant-e
- e. Temps et rythmes scolaires

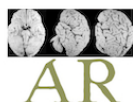
**28.05.2013 13h15-16h00**

Conclusion en 7 points...

**Plan du cours**

**Conception, planification et mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage (2012-13)**

**Consigne du travail de validation du cours  
d'Analyse des représentations (Carnet de bord – 2012-13)**

2012  
2013

## Analyse des représentations (mentales) Travail de validation

### Compétences générales visées (cf. Référentiel de compétences DEEM – UNIFR/CERF)

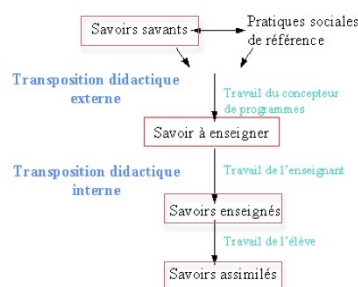
- Concevoir l'enseignement et sa propre formation dans la durée, en particulier en repérant, comprenant et utilisant les ressources scientifiques à disposition (littérature professionnelle, réseau pédagogique, banques de données...).
- Intégrer son activité dans l'institution et le contexte.

### Objectifs du travail

- Observer, au sens le plus général du terme, des représentations mentales ; comme vous serez votre propre objet d'études, il s'agira donc de vous observer vous-même<sup>1</sup>.
- Mettre en application les éléments théoriques vus durant les premiers cours de l'année :
  - Distinguer *représentations sociales, collectives* et *représentations mentales individuelles*.
  - Associer différentes problématiques liées aux représentations mentales à l'un ou l'autre axe du triangle pédagogique.
  - Analyser un champ de représentations mentales liées à l'enseignement et/ou à l'apprentissage.

### Question de recherche

Vos questions de recherche peuvent être exprimées de la façon suivante :



*Quelles sont mes représentations mentales initiales concernant ma branche – ou une de mes branches<sup>2</sup> – d'enseignement et de quelle façon évoluent-elles durant une période d'environ quatre mois ?*

*La branche d'enseignement doit être considérée sous les différents aspects traités par la transposition didactique, soit : savoirs savants, savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris (à apprendre)<sup>3</sup>.*

### Récolte des données

L'outil de collection des observations consiste en un « carnet de bord » informatisé, disponible en ligne et pouvant être consulté et modifié en tout temps par vous-même et le soussigné. Le carnet de bord doit être rédigé en français correct ; si certains éléments vous semblent nécessiter absolument d'être rédigés dans votre langue maternelle, vous êtes prié-e de prendre contact avec le soussigné qui ne maîtrise la lecture de textes que dans un nombre limité de langues...

<sup>1</sup> Il est évident que ce travail est en partie biaisé par le fait que vous êtes conscient-e d'être vous-même objet d'étude ; la mise en lumière de représentations mentales inconscientes en est forcément plus difficile, tout en espérant que la conscientisation puisse cependant se faire.

<sup>2</sup> Si vous le souhaitez, le travail peut être réalisé pour vos deux branches d'enseignement.

<sup>3</sup> Voir Clerc J.-B., Minder P. & Roduit G. (2006), *La transposition didactique*, HEPVD. (cours du 24.09.2012).

## Etapes et méthodologie proposées

<b>Septembre – octobre 2012</b>	1. Acquisition des connaissances et outils théoriques. Consultation des ressources. Identification de vos représentations mentales initiales : questionnaire de J. Nimier, interview par un-e collègue d'une autre branche, débat entre collègues de la même branche ; auto-observation à l'aide d'autres outils proposés en cours.
<b>31 octobre 2012, 18h00 (dernier délai)</b>	2. Rédaction de la première étape du carnet de bord. a. Introduction générale. b. Description claire et concise de vos représentations mentales initiales sur les « quatre savoirs » dans la branche d'enseignement choisie.
<b>De début novembre 2012 à fin février 2013</b>	3. Observation libre de vos représentations permettant une description régulière (chaque trois semaines environ) et « sincère » des évolutions ou/et des confirmations retenues comme significatives. Chacune des observations doit être datée ; les causes des modifications seront décrites (par exemple : cours universitaire vécu au CERF, cours donné par votre EF ou par vous-même, interventions d'élèves, discussions avec collègues ou EF, lectures, ...) en respectant l'anonymat des personnes concernées.
<b>15 mars 2013, 18h00 (dernier délai)</b>	4. Rédaction de la dernière étape du carnet de bord. a. Description claire et concise de vos représentations mentales concernant les « quatre savoirs » dans la branche d'enseignement choisie, à cette date. b. Conclusion générale.
<b>26 mars 2013 13h15-16h00</b>	5. Travail par groupes de branche ; mise en commun et confrontation de vos représentations et de leur évolution. Préparation d'un travail de synthèse (2 pages A4 environ) et d'une présentation orale (12') à effectuer devant vos collègues.
<b>25 avril 2013, 18h00 (dernier délai)</b>	6. Dépôt des versions définitives du travail de synthèse et des supports de la présentation orale.
<b>30 avril et 21 mai 2013 13h15-16h00</b>	7. Présentations orales et synthèses.

### Evaluation du travail

Le soussigné consulte avec régularité votre carnet de bord et l'annote par des commentaires visant à attirer votre attention sur certains éléments. En aucun cas, ses commentaires porteront un jugement sur vos représentations mentales, sur leur évolution et sur les causes d'icelles. Le soussigné s'engage à une complète confidentialité et à une utilisation de vos travaux respectant l'anonymat.

Les critères pour l'acceptation de votre travail sont directement liés au respect des consignes et des délais.



Pascal CARRON

Lecteur en didactique  
UNIFR / CERF

Pour dropbox / google documents et autres travaux  
partagés en ligne : [carron.pascal@gmail.com](mailto:carron.pascal@gmail.com).

### **ANNEXES 3 : DOCUMENTS NON-PUBLIES MAIS UTILISES EN FORMATION**

**A3.1** Mante, M., Corminbœuf, I. et Carron, P. (2010), *Gestion de l'hétérogénéité : l'entrée dans un nouveau thème*, document de formation, non-publié

**A3.2** Carron P. (2013), *Des modèles d'apprentissage et des postures d'enseignement*, document de cours, non-publié.

**Mante, M., Corminbœuf, I. et Carron, P. (2010),  
Gestion de l'hétérogénéité : l'entrée dans un nouveau thème  
document de formation, non-publié**



## Gestion de l'hétérogénéité : l'entrée dans un nouveau thème

Pascal CARRON / Ivan CORMINBOEUF / Michel MANTE

---

La gestion de l'hétérogénéité peut – doit ? – intervenir à tout moment d'un processus d'apprentissage / enseignement vécu en classe<sup>1</sup>. Dans cette perspective, le texte qui suit propose des outils d'analyse et des propositions d'agir pour mieux prendre en compte les différences, de plusieurs ordres, apparaissant chez les élèves en début de séquence, lors de l'entrée dans un nouveau thème.

Lorsqu'on souhaite enseigner un thème (*la proportionnalité, le romantisme, les Egyptiens, la gravure sur bois...*), on commence par définir les objectifs que l'on vise, puis on repère les obstacles que les élèves rencontrent habituellement. Une fois ce travail réalisé, il semble indispensable d'identifier les connaissances préalables associées à cette notion ; ceci afin, d'une part, de s'assurer que les élèves possèdent les savoirs<sup>2</sup> nécessaires à l'acquisition des nouveaux contenus et, d'autre part, que leurs connaissances propres n'interfèrent pas avec les concepts à construire. L'ensemble de ces éléments préalables peuvent être distingués en *prérequis* et *préconnaissances*.

### 1. Les prérequis

#### 1.1. Qu'est-ce que des prérequis ?

Pour acquérir un nouvel élément (savoir, savoir-faire, stratégie, ...) il est indispensable de pouvoir s'appuyer sur des « savoirs déjà là » qui ont été étudiés auparavant et qui ne font pas partie des objectifs du thème : les *prérequis*. L'acquisition de ces prérequis est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour l'acquisition d'un nouvel élément.

Par exemple, si l'on souhaite enseigner l'addition de fractions, il est indispensable que les élèves sachent :

- ce qu'est une fraction, la représenter à l'aide d'un dessin
- amplifier et simplifier des fractions

---

<sup>1</sup> Voir sur ce thème : *De la pédagogie différenciée à la gestion de l'hétérogénéité*, M. MANTE, L'EDUCATEUR, n°9/2007, 13 septembre 2007.

<sup>2</sup> De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique distinguent « savoir » et « connaissance » : « Le savoir mathématique correspond, pour un domaine donné, à l'ensemble des concepts, propriétés, procédures, résultats... établis et codifiés dans des ouvrages de référence » alors que « La connaissance, dans un domaine donné, est relative à chaque individu. Elle correspond à ce qu'il a construit, retenu, compris du savoir correspondant, bref à ce qu'il s'en est approprié ». Ainsi, certaines connaissances d'un individu peuvent être des savoirs, mais la réciproque n'est pas vraie. Cf. *Préparation CRPE Epreuve d'admission - Préparer une séquence d'enseignement*, R. CHARNAY et M. MANTE (Ed. Hatier 2011).

- passer d'un partage à une écriture fractionnaire, d'une écriture fractionnaire à une écriture décimale et inversement.

Pour pouvoir apprendre à additionner des fractions, il est indispensable de maîtriser ces prérequis, mais cette maîtrise ne garantit pas que l'élève saura, in fine, additionner des fractions !

Voici quelques exemples de prérequis :

Objectif	Prérequis (pour chaque objectif, il en existe d'autres)
Résoudre un système de deux équations à deux inconnues.	Résoudre une équation du 1er degré à une inconnue
Résoudre une équation du 1er degré à une inconnue	Simplifier et réduire des polynômes
Calculer l'aire d'une figure complexe	Reconnaître des figures simples dans une figure complexe et calculer leurs aires respectives
Maîtriser en situation les formules d'aires	Transformer des unités de longueur et d'aire

Il y a évidemment des différences entre les élèves quant à l'acquisition de ces prérequis : certains les ont tous, d'autres n'en ont que certains et, enfin, des élèves peuvent n'en avoir aucun. Il nous paraît dès lors indispensable de gérer cette hétérogénéité de façon à ce que chaque élève, dans l'idéal, possède les prérequis nécessaires avant d'aborder un nouvel élément de savoir.

### 1.2. Comment déterminer des prérequis ?

Quelques pistes :

- Les prérequis doivent se rapporter à un thème précis et ne pas être pléthoriques ; d'une part, parce que tous les éléments travaillés précédemment ne sont pas forcément nécessaires à l'entrée dans le nouveau thème ; d'autre part, du fait que certains d'entre eux seront ré-entraînés en cours de séquence.
- Les prérequis sont définis en fonction des objectifs du thème ; il est donc indispensable de faire des choix : *Pour cet objectif, quels sont les contenus et habiletés indispensables que l'élève doit avoir acquis ? Lesquels sont considérés comme acquis ? Pour lesquels a-t-on un doute quant à leur acquisition ?*
- Pour chaque prérequis, il est nécessaire d'être attentif aux conditions de son acquisition (*avec calculatrice ou non, avec dictionnaire ou non, avec internet ou non, travail sur papier quadrillé ou blanc...*).

### 1.3. Dans quel but s'intéresser à l'acquisition des prérequis ?

S'apercevoir que des élèves n'ont pas les prérequis en cours de séquence, voire en pleine activité visant à l'appropriation d'objectifs, pose un double problème :

- Lorsqu'on travaille sur des prérequis au milieu d'une activité, on va le faire, en général, très rapidement ; ce travail n'est alors adapté qu'aux élèves pour lesquels un simple rappel suffit.
- Les élèves peuvent perdre le fil conducteur de l'activité, par exemple ne pas faire le lien entre l'activité et les connaissances institutionnalisées.

Trois raisons peuvent cependant inciter un enseignant<sup>1</sup> à ne pas chercher à identifier l'acquisition des prérequis chez ses élèves :

- Il sait quels élèves possèdent ces prérequis. C'est par exemple le cas quand les prérequis ont été travaillés dans la séquence précédente ou peu de temps auparavant ; les évaluations effectuées l'ont déjà renseigné sur l'acquisition ou non de ces prérequis par les élèves.
- Il pense que les élèves les ont. Le risque est que, si certains élèves n'ont pas ces prérequis, ils ne pourront atteindre les objectifs de la séquence.
- Il pense qu'aucun élève ne les a. Dans ce cas, il commence par des exercices de révision et (ou) des rappels. Le risque dans ce cas est triple :
  - Ces rappels sont trop rapides pour certains élèves en difficulté.
  - Ils sont inutiles pour de bons élèves.
  - Certains élèves peuvent avoir l'impression d'avoir ces prérequis alors qu'ils ne les ont pas ; du coup, ils ne tirent pas parti du travail mis en place et ont l'impression de perdre leur temps.

Les différences initiales entre les élèves à l'entrée d'un nouveau thème sont bien présentes et les ignorer ne peut qu'engendrer des différences plus importantes encore durant la séquence. La gestion de cette hétérogénéité incite à mettre en place des **tests diagnostiques** permettant à chaque élève et à l'enseignant d'identifier le niveau de maîtrise des prérequis.

#### 1.4. Comment élaborer un test diagnostique ?

Ces tests visant les prérequis, leur construction nécessite de prêter attention aux éléments suivants :

- Les items prennent en compte les erreurs classiques associées à chaque prérequis, d'où la nécessité de les connaître.
- Le niveau de difficultés des items est en cohérence avec l'objectif (ou les objectifs) au(x)quel(s) ils sont associés. Par exemple, pour le prérequis « *simplifier des polynômes* », associé à l'objectif « *résoudre une équation du 1<sup>er</sup> degré à une inconnue* », l'item : « *Simplifie  $3(x^2 - 2x + 5) - (3x + 7)(4x + 3)^2$*  » n'est pas adapté, dans la mesure où, dans

<sup>1</sup> Dans ce texte, tous les éléments au masculin désignent autant les personnes de sexe féminin que masculin.

le cadre de la résolution d'équations ou la résolution de problèmes à l'aide d'équations, l'élève n'aura jamais à simplifier des expressions aussi compliquées !

- Les items évaluent les prérequis en tenant compte des conditions d'acquisition de ces prérequis (cf. 1.2).

### 1.5. Comment mettre en place un test sur les prérequis et ensuite remédier ?

**1er temps :** un ou deux jours avant le test diagnostique, on communique aux élèves les prérequis qu'ils doivent maîtriser pour aborder le nouveau thème. Pour faciliter cette communication, on peut leur donner un ou deux items correspondant à l'objectif.

Cette communication responsabilise les élèves et permet à ceux qui ont oublié certains prérequis de se les remémorer. On résout ainsi une des difficultés de l'évaluation diagnostique qui est d'interpréter les non-réponses : les élèves qui ne répondent pas à un item n'ont-ils jamais acquis ce savoir ou est-ce qu'ils l'ont momentanément oublié ?

#### 2e temps : Passation

Consigne de passation : on précise aux élèves la fonction de ce test non-noté à effectuer individuellement et sans aide externe.

#### 3e temps : Correction des tests

Le type de correction est en lien avec l'exploitation prévue. L'enseignant peut corriger chaque copie avec des annotations, des alertes, des pistes de travail, des exercices à faire... Il peut également ne rien noter sur les copies ; par contre, il recense, pour lui-même, les acquis de chaque élève, les erreurs faites...

#### 4e temps : Dispositifs de remédiation

Les dispositifs sont très divers en fonction du type d'erreurs et de la gestion des élèves mise en œuvre et s'appuient sur le modèle d'apprentissage le plus adapté - *transmissif, behavioriste, maïeutique, constructiviste*...

En effectuant un tel test, l'enseignant a comme objectif de permettre à chaque élève d'acquérir les connaissances indispensables à l'entrée dans le nouveau thème ; cette considération va l'aider à choisir un dispositif de remédiation adéquat. Voici des dispositifs de gestion possibles :

- Correction collective de type magistral en insistant sur les erreurs relevées (on connaît les avantages et inconvénients de ce type de pratique).
- L'enseignant présente aux élèves différentes réponses à une question donnée et engage un débat dans la classe, en s'assurant que tous s'impliquent dans le débat. On

peut éventuellement, dans un premier temps, inviter les élèves à en débattre en sous-groupes avant de confronter collectivement les avis.

- L'enseignant crée des groupes hétérogènes et demande aux élèves de se mettre d'accord sur les réponses au test ; cela suppose, bien entendu, qu'il rende les copies non annotées, aux élèves. Ensuite, il ramasse les productions des groupes et fait une correction en appui sur ces productions.
- L'enseignant crée des ateliers (travail sur l'item X, travail sur l'item Y...). Dans chaque atelier, un élève-tuteur aide d'autres élèves.
- L'enseignant a préparé des fiches d'exercices ou donne des références pour un travail en ligne et indique à chaque élève ce qu'il doit faire. Le travail peut se faire à la maison ou être commencé en classe et se terminer à la maison. Une re – médiation préalable peut s'avérer nécessaire.
- L'enseignant met en place un dispositif de remédiation de type constructiviste pour les élèves présentant des erreurs de conception, donc encore en difficulté sur la construction du concept<sup>1</sup>, ce qui suppose de passer par les étapes suivantes :
  - Aider l'élève à expliciter sa procédure et l'origine de cette procédure. L'entretien d'explicitation est un excellent outil pour cela.
  - Aider l'élève à prendre conscience d'une contradiction entre sa procédure et un démenti. Pour que ce démenti ne soit pas rejeté (et donc la procédure erronée conservée), il est indispensable qu'il s'appuie sur un savoir bien installé chez l'élève. Ce savoir peut, lui-même, être objet d'évaluation dans le test diagnostique.
  - Aider l'élève à reconstruire une procédure correcte.

Dans tous les cas, il peut être utile de donner quelques exercices de consolidation après le dispositif de remédiation. De plus, un retour métacognitif peut également faire sens : *Qu'est-ce que tu retiens de cette séance ? Qu'est-ce que tu as appris ?*

Les dispositifs proposés peuvent sembler coûteux en temps et en énergie. Cependant, en agissant de la sorte, l'hétérogénéité des connaissances et leur niveau de mobilisation chez les élèves sont pris en compte ; la construction d'un nouveau thème peut se faire, dès lors, sur des prérequis bien installés, tout en minimisant les différences et les inégalités entre les élèves.

---

<sup>1</sup> Voir également ci-après : 2. Les préconnaissances

## 2. Les préconnaissances

D'autres connaissances vont jouer un rôle important lors de l'apprentissage d'un nouveau thème ; ce sont celles que les élèves se sont construites avant l'enseignement du savoir enseigné ou qu'ils vont construire dès les premières étapes de l'introduction de cet élément. On parlera de « pré - connaissances<sup>1</sup> ».

### 2.1. Qu'appelle-t-on préconnaissances ?

Il s'agit d'éléments de connaissance que les élèves possèdent, soit parce qu'ils ont été enseignés précédemment, soit parce que les élèves les ont acquis du fait de leurs expériences individuelles ou/et sociales. L'accès à la télévision et à internet ainsi que les lectures diverses sont des sources non-négligeables, mais qui n'offrent pas toujours une assise sûre aux connaissances assimilées.

Ces préconnaissances sont constituées de connaissances déclaratives (« définition, « propriétés »), d'images mentales, de règles d'actions (savoir-faire)... Certaines sont correctes, au sens de reconnues par la communauté scientifique, et d'autres erronées. Voici deux exemples :

- En 9<sup>e</sup>, lorsque l'on aborde le thème « *Nombres rationnels* », les élèves ont déjà des connaissances sur les nombres décimaux et certaines représentations liées au mot « *fraction* » (idées de partage, de fracture, de division...), soit parce qu'ils ont déjà rencontré ce concept au cours de leur scolarité, soit par imprégnation sociale (journaux, TV, publicité...).
- En abordant le thème « *Proportionnalité* », on rencontre souvent, chez les apprenants, le modèle spontané : « *lorsqu'une grandeur liée à une autre augmente, cette dernière augmente de la même manière* ».

Les préconnaissances diffèrent des prérequis, dans la mesure où les premières sont en lien direct avec les objectifs de la notion abordée, alors que les seconds sont des savoirs préalables nécessaires à l'acquisition de ces objectifs.

Les préconnaissances peuvent faciliter les apprentissages comme devenir un obstacle à l'acquisition de nouveaux savoirs. Gaston Bachelard, en particulier, a mis en évidence ce processus :

« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation. »

ou encore :

---

<sup>1</sup> De nombreuses autres expressions sont utilisées ; André GIORDAN en recense dans *L'élève et/ou les conceptions scientifiques* (Ed Peter Lang 1987) : « représentations, pré-représentation, discours premiers, déjà-là, connaissances initiales, erreurs positives, modèles spontanés, pré-concepts, raisonnements spontanés, ... ». Voir aussi : Giordan A. « *Aux origines du savoir* » La méthode pour apprendre (Ed Ovadia, 2010).

« J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. (...) Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe (...) avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne ».

G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. Vrin, 1996 (1ère éd. 1938)

Les erreurs caractéristiques, que l'on retrouve chaque année quand on enseigne un thème donné, permettent de révéler ces obstacles ; par exemple :

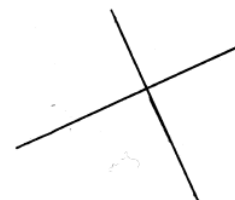
- Avant l'apprentissage de l'addition de fractions :

Si l'on demande à l'élève d'effectuer l'opération suivante :  $\frac{3}{4} + \frac{6}{5}$ , il répondra spontanément  $\frac{9}{9}$ . Tout se passe comme s'il appliquait le « théorème-élève » : « la somme de deux fractions est la fraction obtenue en ajoutant les numérateurs entre eux et les dénominateurs entre eux de chacune des deux fractions ». Cette préconnaissance constitue un obstacle à l'apprentissage.

L'origine peut être multiple : les élèves considèrent les fractions comme deux entiers séparés par un trait ; ils font l'analogie avec la règle (correcte !) de la multiplication des fractions...

- En géométrie :

Certains élèves estiment que les deux droites ci-contre ne sont pas perpendiculaires. Si on les interroge pour savoir ce qui les amène à proposer cette réponse, ils expliquent qu'elles sont « penchées ». Cette erreur et l'explication donnée par les élèves montrent que, pour reconnaître deux droites perpendiculaires, ils se réfèrent à une image mentale « horizontale/verticale ».



On peut à nouveau émettre des hypothèses sur l'origine de cette préconnaissance : la prédominance des lignes horizontales et verticales dans l'espace environnant ; le fait que les premiers exemples de droites perpendiculaires sont souvent des droites « horizontales » et « verticales »...

Ces préconnaissances ne sont généralement pas effacées de la tête des élèves par une simple explication ; notre expérience de l'enseignement nous le prouve régulièrement. Il apparaît donc important de les prendre en compte lors du processus d'apprentissage, en particulier en les identifiant.

## 2.2. Comment identifier les préconnaissances ?

Pour faire émerger les préconnaissances relatives à des connaissances déclaratives, on peut envisager des questions ouvertes : « *Si tu avais à expliquer à un camarade ce qu'est une ... que lui dirais-tu ? Tu pourras t'appuyer sur des exemples de ...* » ou « *Ecris tout ce que tu sais sur ...* ».

L'enseignant peut ensuite organiser une mise en commun au cours de laquelle il note au tableau les réponses des élèves ; suite à un débat, il conclut en mettant en évidence les conceptions erronées – éventuellement en faisant vivre des contradictions aux élèves – et les représentations correctes, dont certaines peuvent être institutionnalisées.

En reprenant l'exemple de l'introduction à la proportionnalité, on peut demander aux élèves de définir ce que sont deux grandeurs proportionnelles et de donner des exemples. Sur la base de leurs réponses, on pourra mettre en évidence le fait, entre autres, que « grandir ensemble » est une condition nécessaire mais pas suffisante et qu'il faut encore y adjoindre l'idée de « constante régularité ».

Pour identifier les préconnaissances des élèves relatives à des règles d'actions, à des savoir-faire, on peut proposer des activités les confrontant aux obstacles et erreurs classiques. L'élève peut prendre conscience que ses procédures ne sont pas pertinentes, grâce à un dispositif de validation interne<sup>1</sup>. On révèle ainsi des représentations, souvent inconscientes, que l'enseignant pourra mettre en évidence par une analyse d'erreurs en terme de procédures (« *Comment as-tu résolu cette question ?* ») et non de manques (« *Tu as oublié* », « *Tu ne sais plus* »...).

Les préconnaissances sont en général moins hétérogènes que les prérequis, en particulier celles qui constituent des obstacles. Par exemple, l'obstacle relatif à l'addition des fractions – « addition des numérateurs entre eux et des dénominateurs entre eux » – est présent chez quasiment tous les élèves. Par contre, la remise en cause de cet obstacle se fait plus ou moins rapidement suivant l'élève ; pour certains, l'obstacle perdure même après un enseignement.

Tant les préconnaissances déclaratives que les représentations initiales sont sources d'inégalités dans l'apprentissage des élèves, du fait que ces derniers ne possèdent pas les mêmes références de base ou du fait de leur résistance plus ou moins forte face à un obstacle reconnu au savoir. En cherchant à gérer l'hétérogénéité dans les préconnaissances, avant et/ou en entrant en un nouveau thème, l'enseignant invite l'élève à construire ses nouveaux apprentissages sur un socle de savoirs solide et des représentations conscientisées.

---

<sup>1</sup> On retrouve ici la notion de « situation – problème ».



### 3. Questions liées à la mise en œuvre de ces dispositifs

Ce cadre théorique a été soumis à la réalité quotidienne de la classe.

Sur la base des expérimentations menées par des enseignants – que nous remercions ici – et par nous-mêmes, nombre d'éléments positifs ont été mis en évidence sur la gestion de l'hétérogénéité en début de séquence :

- L'élève se sent pris en compte, quel que soit son niveau. Il constate que le cours est adapté à chaque catégorie d'individus, que le dispositif mis en place s'adresse à lui et non à la classe entière, qu'il est construit afin que chacun puisse exploiter les connaissances qu'il a ou remédier à ses difficultés.
- Le sens du travail en classe ou du devoir est renforcé : l'élève fait les activités ou exercices dont il a personnellement besoin pour progresser dans ses apprentissages.
- Les dispositifs ont une réelle efficacité. Comme il s'appuie sur un diagnostic établi, l'enseignant peut cibler au mieux ses interventions. Il fournit à l'élève l'aide spécifique dont il a besoin, choisit sa remédiation en fonction des difficultés propres à l'individu.
- Le temps qu'on y consacre est vu comme un investissement : ce qu'on fait à ce moment ne devra pas être fait en cours de séquence.
- La construction du nouveau concept se fait sur des bases plus solides.

Il est évident que des écueils existent et que les questions sont nombreuses :

- « *La gestion de l'hétérogénéité ne peut-elle se faire simplement à travers une révision générale en début de chaque séquence ? De toute façon, une répétition générale ne fait pas de mal, même aux élèves possédant déjà les prérequis...* »

Notre propos n'est pas d'opposer deux manières de gérer la classe et leurs différences, mais bien d'utiliser au mieux les outils d'analyse en notre possession pour faire un choix raisonné de notre manière de remédier, en mesurant bien les avantages et les limites de la méthode choisie pour l'apprenant, non pas à court mais à moyen terme.

Un des éléments essentiels est la nécessité, pour l'enseignant, d'être pleinement cohérent dans sa démarche. Rien ne sert de mettre en place un test diagnostique, si les étapes suivantes ne sont pas organisées et vécues correctement : analyse d'erreurs, mise en place d'une remédiation différenciée et adaptée se basant sur un modèle d'apprentissage/enseignement adéquat, gestion plus complexe de la classe, par sous-groupe, avec d'éventuels tuteurs, etc.

Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage est ici mise en perspective : celle de ne pas s'attacher à un modèle d'apprentissage privilégié, mais de le choisir en fonction des besoins réels, et non pas uniquement ressentis, des élèves. La prise de décisions s'appuie sur les outils d'analyse en notre possession.

- Le temps consacré à ces tests diagnostiques, à leur complexe construction, à leur correction et leur remédiation semble parfois dissuasif et peut freiner leur mise en œuvre.

Il est indéniable que ces tests diagnostiques ne doivent pas être instaurés de façon systématique pour tous les thèmes ; il est des concepts à privilégier. D'autre part, il faut « savoir s'arrêter » et ne pas avoir d'ambition trop élevée : une maîtrise intégrale des prérequis par l'ensemble des élèves est illusoire et il ne faut pas négliger la nécessité de gérer le temps.

Comme nous l'avons dit auparavant, ce temps apparemment « perdu » en début de séquence permet, par contre, d'en gagner par la suite, puisque l'enseignant connaît bien mieux les acquis initiaux de ses élèves et peut ainsi s'appuyer sur des bases plus sûres ; il ne lui sera plus nécessaire, en cours de séquence, de consacrer du temps à ces brèves remédiations souvent moins efficaces.

- Des problèmes de démotivation sont apparus chez certains élèves lorsqu'ils se retrouvaient confrontés, en début de séquence, à leurs lacunes des thèmes précédents : il est inconfortable de réaliser qu'on ne peut s'appuyer sur le peu que l'on pensait avoir acquis.

Cette prise de conscience peut être bénéfique à de multiples points de vue : en révélant d'emblée ses oublis ou incompréhensions préalables, l'élève se voit offrir une nouvelle occasion de travailler ces éléments et de les consolider, voire de les construire. Le rapport au savoir de l'élève peut également être ainsi modifié, dans le sens où les liens entre chapitres, les relations entre les différents concepts et notions seront plus visibles.

Enfin, qu'on le veuille ou non, quel que soit l'instant, l'élève devra être mis face à ses lacunes... En prenant en compte le plus rapidement possible et de façon individualisée l'élève, ce dernier peut profiter d'un accompagnement motivant et valorisant.

## 4. En guise de conclusion

Les différences entre élèves peuvent être sources de richesse, mais cette hétérogénéité demande à être gérée et prise en compte, en particulier dès l'entrée dans un nouveau thème : les élèves ne possèdent pas nécessairement tous les prérequis, pourtant indispensables à la construction des nouveaux savoirs, et leurs préconnaissances sont forcément différentes en fonction de leurs expériences sociales et individuelles.

Si cette hétérogénéité reste occultée, le risque est grand de voir les écarts entre élèves s'agrandir, les inégalités s'accroître à l'intérieur de la classe et la démotivation gagner les élèves pour qui les révisions sont inutiles comme pour ceux chez qui « tout va trop vite ».

Il ne s'agit pas de ralentir ceux qui maîtrisent déjà les prérequis, ni de stigmatiser les préconnaissances erronées, mais simplement de permettre à chaque élève d'exploiter au mieux ses potentialités, de valoriser ce qu'il sait déjà et de lui offrir toutes les chances de construire de nouveaux savoirs et compétences sur une base solide. C'est une certaine vision de l'école et de l'enseignement qui est ici en jeu.

Il semble essentiel de souligner, enfin, que c'est dans la pluralité des approches et des méthodes que réside une part de la réussite pédagogique, diversité existant non pour elle-même, mais mise au service des élèves et de leurs apprentissages :

« (...) la pédagogie actuelle nécessite des interventions diverses.

Le bon enseignant est celui qui parvient à amener le plus loin possible tous ses élèves selon leurs compétences. »

Mme Isabelle CHASSOT

Conseillère d'Etat et présidente de la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique, 23.10.2010,

<http://bit.ly/gcWVpw>



## Annexe 3.2

Pascal CARRON

Carron P. (2013),  
Des modèles d'apprentissage et des postures d'enseignement,  
document de cours, non-publié

Lecteur en didactique  
Université de Fribourg  
Centre d'enseignement et de recherche francophone  
pour la formation des enseignant-e-s du secondaire I et II  
Rue P.-A. de Faucigny 2 / 1700 FRIBOURG  
[pascal.carron@unifr.ch](mailto:pascal.carron@unifr.ch)

# Des modèles d'apprentissage & des postures d'enseignement

---

<b>Préambule .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Comment apprend-on ? .....</b>	<b>4</b>
1.1. Deux modèles fondateurs .....	4
1.2. Trois modèles génériques pour l'apprentissage .....	5
1.2.1. Le modèle transmissif .....	6
1.2.2. Le modèle constructiviste .....	8
1.2.3. Le modèle behavioriste (comportementaliste) .....	10
1.3. Apprendre est un long processus .....	11
<b>2. Comment favoriser l'apprentissage des élèves ? .....</b>	<b>13</b>
2.1. Diverses approches de la posture d'enseignement .....	15
2.2. Quatre postures pour l'enseignement .....	16
2.2.1. L'enseignant-e – relais vers le savoir .....	16
2.2.2. L'enseignant-e – guide vers le savoir .....	19
2.2.3. L'enseignant-e – organisateur-trice de la rencontre avec le savoir .....	21
2.2.4. L'enseignant-e – acteur-trice sociale et relationnel-le .....	24
2.3. Enseigner... oui mais comment? .....	24
<b>En guise de conclusion .....</b>	<b>25</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>26</b>

## Remerciements

*Malgré l'abondante littérature sur le sujet (voir bibliographie en fin de document) et l'existence de nombreuses références de qualité portant sur les différentes thématiques abordées dans ce texte, il a semblé nécessaire de rédiger ces pages ; ce, dans le double objectif d'accompagner le travail réalisé durant les cours et permettre, à celles et ceux qui le souhaitent, d'aller plus loin dans leur compréhension.*

*Le propos qui suit se base principalement sur les références évoquées durant le cours et, surtout, sur un texte de M. MANTE (2012) que je remercie ici pour la possibilité qu'il m'a offerte de m'inspirer en grande partie de ses travaux pour certains éléments ; merci également à lui et Ivan CORMINBOEUF pour la relecture et les commentaires qu'ils m'ont transmis ainsi que, surtout, pour les très riches et amicaux échanges qui perdurent depuis de nombreuses années. Enfin, merci aux différents relectrices et relecteur attentifs dont les remarques ont été des plus utiles : Nathalie, Emmanuelle, Pascale et Etienne.*

*Remarque : toutes les notes sont réunies en fin de document.*

## Préambule

*« Pourtant, partout, nul n'enseigne  
sans l'intention ou l'espoir que l'élève apprenne »  
(Richelle, 1993)*

Adopter une posture d'enseignant-e requiert l'acquisition et la maîtrise de nombreux gestes professionnels, attitudes, prises de décision, routines structurantes, outils d'analyse... qui peuvent être développés par la pratique et le regard réflexif, en se fondant sur les théories pédagogiques et didactiques, entre autres ressources.

A priori, il semble essentiel et fécond de se mettre en questionnement sur ce que représentent l'apprentissage et l'enseignement pour soi-même ; plus pragmatiquement, lorsque nous mettons en œuvre une séquence d'enseignement sur un thème donné, on est conduit à s'interroger sur les dispositifs que nous allons construire et appliquer en vue de permettre à nos élèves d'apprendre au mieux les nouveaux éléments de savoirs visés. Autrement dit, si nous souhaitons enseigner, notre « intention » ou « espoir » présuppose deux vastes questions : « *Comment apprend-on (de nouveaux savoirs, savoir-faire, compétences...) ?* » et « *Comment favoriser l'apprentissage des élèves ?* ».

Dans cette perspective, de nombreux ouvrages, illustrant différents courants de recherche et associant divers domaines scientifiques (psychologie, sociologie, neurosciences, pédagogie, didactique...), proposent des approches parfois très théoriques et d'autres fois par trop pratiques et à tendance normative. Comme souvent dans les sciences de l'éducation, les concepts ne sont pas toujours bien stabilisés et s'y mêlent des mots comme « modèles », « méthodes », « approches », « courants » etc.<sup>1</sup> ; si certaines ressources, comme Biggs, Meirieu, Astolfi, Romainville ou St-Onge, sont régulièrement citées, l'ensemble des réflexions et productions sur l'apprentissage et l'enseignement se révèlent d'une très grande diversité, souvent complémentaire, parfois contradictoire.

C'est pourquoi, en nous appuyant sur l'attitude prônée ci-dessous par Deleuze, nous allons dans les pages qui suivent proposer une vision possible, une lecture possible de la problématique de l'apprentissage/enseignement (c'est nous qui soulignons par le gras dans la citation).

*C'est ça, une théorie, c'est exactement comme une boîte à outils. Rien à voir avec le signifiant... Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. Et pas pour soi-même. S'il n'y a pas des gens pour s'en servir, à commencer par le théoricien lui-même qui cesse alors d'être théoricien, c'est qu'elle ne vaut rien, ou que le moment n'est pas venu. On ne revient pas sur une théorie, on en fait d'autres, on en a d'autres à faire.*

*C'est curieux que ce soit un auteur qui passe pour un pur intellectuel, Proust, qui l'ait dit si clairement : traitez mon livre comme une paire de lunettes dirigée sur le dehors, eh bien, si*

*elles ne vous vont pas, prenez-en d'autres, trouvez vous-même votre appareil qui est forcément un appareil de combat. La théorie, ça ne se totalise pas, ça se multiplie et ça multiplie.*

G. Deleuze in M. Foucault et G. Deleuze (1972) *Les intellectuels et le pouvoir*,  
Entretien publié dans l'Arc n°49, repris dans le blog « Le silence qui parle »,  
<http://lesilencequiparle.unblog.fr/2012/02/03/les-intellectuels-et-le-pouvoir-gilles-deleuze-et-michel-foucault/>,  
dernière consultation: 23 août 2013.

Dans cette perspective de théorie pratique évolutive à s'approprier, notre texte propose de :

- distinguer trois modèles principaux pour l'apprentissage ;
- mettre en évidence les apports et les limites de chacun de ces modèles et postures.
- évoquer quatre postures d'enseignement, déclinées en sept types que nous mettrons en lien avec le triangle pédagogique ;

## 1. Comment apprend-on ?

Comme annoncé précédemment, de très nombreux modèles explicatifs existent pour ce qui concerne les *modèles d'apprentissage*. Nous nous limiterons ici, volontairement, aux grands modèles « historiques » qui ont marqué l'approche de l'apprentissage, en particulier scolaire, chez de nombreux chercheurs et enseignants ; ces grands modèles seront ensuite complétés par quelques éléments d'ouverture vers les recherches, surtout anglo-saxonnes, portant sur les conceptions de l'apprentissage, en particulier chez les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s. Nous soulignons encore combien ceci est réducteur par rapport à l'ensemble des théories existantes<sup>2</sup>, mais ces typologies sont reconnues par nombre de praticiens et théoriciens.

### 1.1. Deux modèles fondateurs

Aux fondements tout à la fois historiques, philosophiques et pédagogiques de la pensée sur l'apprentissage, on peut considérer deux grands modèles : le *rationalisme* et l'*empirisme*. Issus tous deux de la philosophie grecque antique, ils s'opposent dans leur conception du monde et des savoirs.

Le rationalisme, suite à Socrate et Platon, présuppose un monde ordonné, organisé et intelligible ; sans entrer dans le détail de la philosophie platonicienne, on peut relever – illustration offerte par le célèbre mythe de la caverne<sup>3</sup> – que les hommes sont plongés en un monde dans lequel leurs sens sont trompeurs et leur permettent de n'atteindre que le reflet, l'écho des choses et des savoirs. Par l'usage de sa raison, par l'effort et l'apprentissage, mais aussi, selon Socrate, par le dialogue argumenté reposant sur des questions du philosophe et des réponses de l'apprenant-e, l'être humain peut accéder au véritable savoir. Ainsi, pour les rationalistes

et leurs suivants, le monde existe en tant que tel et l'être humain par sa raison peut l'atteindre.

L'empirisme quant à lui, sur la base de la pensée d'Aristote, soutient que l'être humain apprend par l'expérience, le contact avec les choses et les autres ; ainsi, les connaissances et les savoirs ne sont pas préexistants, mais elles résultent de l'expérience humaine construite. Un rationaliste, à l'extrême, peut construire tous les savoirs sans sortir de son bureau et uniquement par l'usage de sa raison alors qu'un empiriste se confrontera à l'expérimentation et à l'environnement.

Ces deux approches sont bien évidemment passablement opposées dans leur conception du monde et de l'homme ; elles sont encore bien prégnantes dans nos représentations mentales individuelles du savoir et de l'apprendre<sup>4</sup>.

C'est le philosophe Emmanuel Kant qui a permis de combler le fossé entre les deux positions, dans sa *Critique de la raison pure*<sup>5</sup>, en son livre premier « *Analytique des concepts* », fondement de l'interprétation de la compréhension catégorielle raisonnée. Les axiomes de l'intuition, de la perception, ainsi que les postulats de la pensée empirique sont les principales catégories. Dans ses réflexions épistémologiques, Jean Piaget<sup>6</sup> a repris les douze catégories kantienne pour définir la construction de l'intelligence, la métaphysique du savoir.

Le vingtième siècle, avec le développement des sciences humaines et sociales en général, et des sciences de l'éducation en particulier, a vu de très nombreux courants de pensée se développer<sup>7</sup> ; en sont issus, entre autres, trois modèles principaux cherchant à expliquer comment on apprend.

## 1.2. Trois modèles génériques pour l'apprentissage

De nombreuses voies d'analyse des modèles d'apprentissage et d'enseignement ont été tracées durant le siècle passé, en lien avec les travaux de la psychologie – Piaget en particulier, mais aussi Vigostky, Skinner et d'autres penseurs comme Bachelard – puis des neurosciences, mais aussi des voies issues de pratiques d'enseignants (Freinet ou Rogers, par exemple). Si nous ne retenons que trois modèles, c'est en accord avec de nombreux pédagogues et didacticiens<sup>8</sup> et par volonté de clarification ; il s'agit des modèles *transmissif*, *constructiviste* et *behaviouriste*.

Seuls les deux derniers reposent sur des bases théoriques, expérimentales et scientifiques ; quant au premier, prédominant dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement supérieur, il se révèle être surtout issu de l'habitude « naturelle » et de longue tradition, consistant à expliquer un savoir en vue de son appropriation par une autre personne.



### 1.2.1. Le modèle transmissif

N'y a-t-il en effet rien de plus naturel, pour transmettre une connaissance que la traduire en mots, en un discours clair et précis?

Ce modèle repose sur l'hypothèse que l'apprenant-e est une « tête vide » qui se remplit en écoutant les explications, les exemples et les définitions... ou/et en observant la personne qui possède le savoir et les savoir-faire à acquérir.

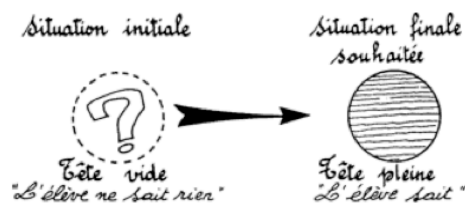


Figure 1 : illustration du modèle transmissif (Astolfi 1993, p.130)

En accord avec les rationalistes, le savoir est ici considéré comme une entité préexistante. Dès lors, la sagesse populaire et Boileau peuvent laisser croire que : « *Ce que l'on conçoit bien, s'énonce clairement ; Et les mots pour le dire arrivent aisément* » imprégnant la « *cire molle* » que représente le cerveau réceptif de l'apprenant-e.

Un modèle scientifique peut illustrer ces présupposés : celui de la communication de Shannon et Weaver (1949) [figure 2 ci-dessous]. L'information reçue par le *destinataire* (l'élève) est produite par la *source* (l'enseignant-e) qui l'a codée tant dans sa forme que son fond, ce en particulier par la transposition didactique. Ce *signal émis* peut subir différents biais dans sa *circulation* et l'enjeu pour l'apprenant-e est de parvenir à décoder au mieux ces éléments de savoir, de façon à acquérir une connaissance aussi proche que possible de la source initiale, ce qui, comme nous le détaillons plus loin, ne va pas forcément de soi.

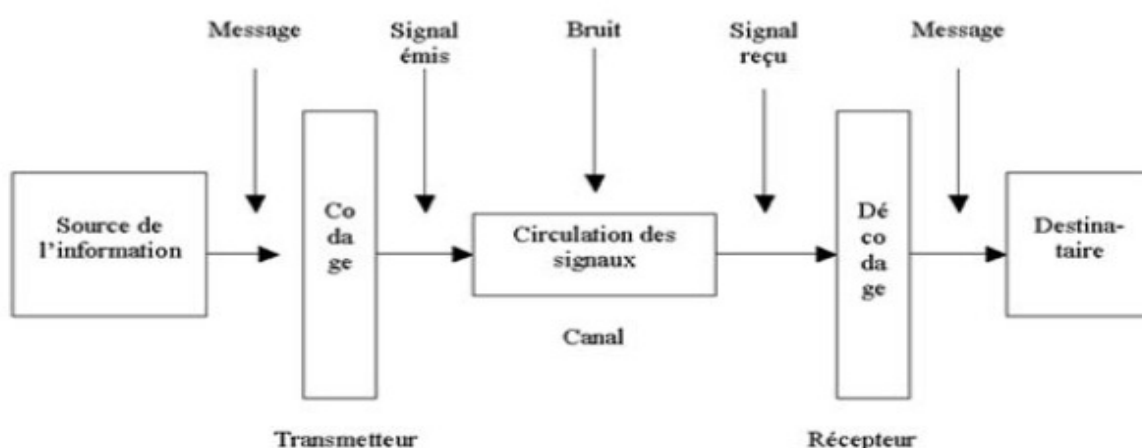


Figure 2 : Schéma de la transmission d'informations de Shannon et Weaver (1949), repris de LEGROUX, Jacques. *De l'information à la connaissance*. Mesonance, IV, n°1, 1981

L'enseignement qui nous a été – et est encore – transmis est souvent basé sur cette conception de l'apprentissage, en particulier au niveau secondaire supérieur et à l'université. Nous ver-

rons dans la deuxième partie comment les moments d'enseignement basés sur ce modèle peuvent être mis en œuvre.

Ce modèle possède de nombreux avantages, pour l'apprenant-e comme pour le professeur :

- Il permet à de très nombreuses personnes d'apprendre.
- Il est économique : le nombre d'apprenant-e-s pouvant recevoir en même temps l'enseignement peut être élevé ; le discours de l'enseignant-e peut s'adresser autant à deux, vingt-cinq, soixante ou des centaines d'auditeurs en même temps.
- Il est très efficace du point de vue du temps investi, car un discours bien construit et clair permet d'informer rapidement et clairement.
- Il est bien adapté aux savoirs déclaratifs.
- Une fois les techniques de préparation et de gestion de phases transmissives maîtrisées, ce modèle permet à l'enseignant-e de s'assurer un certain confort de travail.

Des limites à ce modèle existent cependant :

*a) du côté du transmetteur du message (de l'enseignant-e en l'occurrence) :*

- Les qualités requises pour s'appuyer sur ce modèle (maîtrise du sujet traité, clarté et structuration du discours, diction et dynamisme de la parole, choix des supports visuels...) requièrent un travail important en formation.
- Les choix effectués lors de la préparation du discours sont fonctions de certaines positions épistémologiques et scientifiques de l'enseignant et interpose un filtre, dû à un certain codage personnel, entre l'apprenant-e et le savoir.

Cet aspect est cependant une caractéristique générale de l'enseignement – quel que soit le modèle sous-jacent – exigeant continûment d'effectuer des choix qui ne peuvent être entièrement objectifs. La conscientisation et l'objectivisation de nos décisions, voire leur transmission à nos élèves, va de pair avec la responsabilité qui en découle.

*b) du côté du récepteur du message (de l'apprenant-e en l'occurrence) :*

- De nombreuses recherches, comme notre simple expérience personnelle, nous montrent bien que les apprenant-e-s, même au tout début de l'école primaire, n'ont jamais la « tête vide » et que certaines représentations mentales individuelles initiales constituent des obstacles à l'acquisition de nouveaux savoirs.
- Il est nécessaire d'être motivé – pour quelque raison que ce soit – en vue d'être constamment attentif et présent au discours de l'enseignant.
- Il vaut mieux également être cultivé pour rejoindre l'enseignant dans ses éléments de discours, au risque de devoir recopier sans vraiment comprendre ce que dit l'enseignant. Le *codage* et le *décodage* de l'information requièrent de posséder un langage commun et des références communes ; il est possible de diminuer l'effet de cet inconvénient en s'assurant des prérequis des auditeurs.

- Il y a également nécessité de croire pleinement à la véracité du discours de l'enseignant-e, sans remise en cause, ni prise de recul, car l'immédiateté de la situation de transmission impose une totale adhésion au discours professé.
- En l'absence de supports écrits (script de cours ou notes de l'enseignant-e), la prise de notes doit être maîtrisée, c'est-à-dire la capacité de, tout à la fois, écouter un discours, noter des éléments et observer les supports visuels – ce qui est de plus en plus souvent le cas avec la mode des diaporamas.

Bien que ce modèle soit très utilisé et semble souvent efficace – car rapide et s'adressant à de grands groupes –, il ne semble pas raisonnable de ne pouvoir s'appuyer que sur lui ; le simple fait que l'échec scolaire existe ou que nombre d'entre nous ont connu des moments de grand effroi durant des cours où l'enseignant-e universitaire nous transmettait son savoir en toute solitude, sont des éléments qui devraient attirer notre attention.

### 1.2.2. Le modèle constructiviste

« *Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte* ». Bachelard (1971, p.15) ou Hameline<sup>9</sup>, « *Apprendre c'est autant perdre d'anciennes idées que d'en acquérir de nouvelles* », sont de ceux qui se sont élevés contre cette conception transmissive et la tête vide des apprenant-e-s, même si ce modèle avait déjà été remis en cause bien plus tôt. En mettant en évidence les représentations mentales individuelles des apprenant-e-s, l'épistémologue Bachelard souligne l'importance de leur prise en compte avant de vouloir construire un nouvel apprentissage : « *Rien n'est donné. Tout est construit.* » (1971, p.16).

Ce modèle explicatif de l'apprentissage est apparu au début du siècle dernier. Des psychologues comme Piaget et Doise ont souligné, en particulier au travers des stades de développement de l'enfant, combien était complexe le processus d'apprentissage. Ce sont ensuite les didacticiens en mathématiques d'abord, en sciences ensuite, qui ont développé ce modèle.



Figure 3 : illustration du modèle constructiviste (Astolfi, 1993, p.130)

Ici, le nœud principal de l'apprentissage tient dans le fait de vivre une rupture dans ses propres certitudes, en étant confronté à une erreur ou un manque durant une situation : soit l'apprenant-e possède des connaissances erronées, soit il ignore le savoir permettant de dépasser l'obstacle face à lui. Ce « conflit cognitif », généré par une situation-problème, va entraîner une contradiction qui place l'apprenant-e dans une phase déstabilisante et provoque

ainsi un besoin de la nouvelle connaissance. Nous reviendrons au chapitre suivant sur le rôle extrêmement important de l'enseignant-e dans cette phase de déstabilisation et, surtout, dans la phase suivante de construction et d'étayage du nouveau savoir, ainsi que dans son institutionnalisation.

Les travaux que menait Vigotsky, en parallèle à Piaget et sans jamais avoir échangé avec lui, ont montré quant à eux que ce conflit peut être généré par la confrontation avec les autres, ou de façon plus générale, avec son environnement. Le préfixe *socio* peut ainsi précéder *constructivisme* pour désigner ce modèle.

Ce modèle possède de nombreux avantages, tant du point de vue de l'apprenant-e que de l'enseignant-e :

- La nouvelle connaissance est amenée par un « besoin », un questionnement ; ceci aide l'élève à donner du sens au savoir à apprendre.
- Les savoirs ont majoritairement suivi ce parcours de construction, d'un obstacle à l'autre, d'un siècle à l'autre, d'un chercheur à l'autre... Transmettre un savoir définitivement construit, sous une forme transmissive par exemple, dénature le savoir, scientifique en particulier mais également linguistique, historique ou autre.
- L'apprenant-e n'est pas nécessairement plus actif que dans le modèle transmissif (prendre des notes est un exercice complexe ; être attentif requiert d'être actif), mais il est ici mis en relation directe avec le savoir, en autonomie et en développant ses propres compétences.
- Les représentations mentales initiales, les conceptions erronées et, par là, les erreurs des élèves sont révélées et peuvent devenir des leviers d'apprentissage ou, tout au moins, les obstacles ainsi mis à jour peuvent être pris en compte.
- Ce modèle est particulièrement adapté aux savoirs pratiques et aux savoir-faire complexes.

Par contre, il se révèle également plus difficile à mettre en œuvre :

- Il n'est pas toujours facile de trouver une situation simple et provoquant assurément un conflit cognitif.
- Les élèves en difficultés comme certains réputés « bons élèves » peuvent mal supporter d'être ainsi déstabilisés<sup>10</sup>.
- Les aspects *socio* peuvent être plus difficiles à gérer et mettent l'enseignant-e dans une position moins confortable, voire très imprévisible (gestion de groupes, animation des mises en commun...).
- Les phases de déstabilisation et construction peuvent être chronophages, même si l'on peut ainsi s'assurer, par la suite, d'un gain de temps.

Parfois mal compris, souvent mal interprété, le (socio-)constructivisme a souffert d'une certaine mode qui a eu pour effet de laisser croire que seul ce modèle était valide ; il souffre également, et surtout, d'être mal connu et mal appliqué...

*Le problème actuel du constructivisme en éducation est donc qu'il risque d'apparaître comme étant de l'ordre du « didactiquement correct », d'autant qu'il concerne souvent davantage les discours que les pratiques. Il n'est pas sain que la référence se fasse ainsi révérence...*

Astolfi J.-P., *La saveur des savoirs*, 2008, p.39

### 1.2.3. Le modèle behavioriste (comportementaliste)

Né également au début du siècle dernier et ayant pris son plein essor dans les années 1950, le modèle behavioriste a joué un grand rôle et a influencé de nombreux travaux, la rédaction de nombreux ouvrages scolaires et la pratique de nombre d'enseignant-e-s.

Pour les tenants de ce modèle, l'hypothèse principale repose sur le fait que l'on n'a pas accès au cerveau de l'être humain, ni à son fonctionnement durant le processus d'apprentissage ; considérant dès lors la tête de l'apprenant-e comme une « boîte noire », Skinner, à la suite de psychologues comme Watson ou tout au début Pavlov, estime ne pouvoir se baser que sur ce qui est visible, soit les comportements des apprenant-e-s.

Pavlov et l'expérience de son chien réagissant sur la base de réflexes conditionnés sont célèbres : le concept de « conditionnement répondant » est créé en 1892 par le Russe et traduit en anglais en 1927. Watson affinera ces théories reprises par la suite par Skinner : le concept de « conditionnement opérant » souligne qu'avec des renforcements positifs ou négatifs, en réponse à des comportements corrects ou non des apprenant-e-s, leurs apprentissages sont favorisés et plus durablement installés. A noter que ces éléments ont également été repris dans la thérapie de phobies.

Watson était si convaincu de ce modèle d'apprentissage qu'il écrit, en 1928 :

*Donnez-moi une douzaine d'enfants en bonne santé et de bonne constitution et un monde bien à moi pour les élever, et je vous garantis que si j'en prends un au hasard et que je le forme, j'en ferai un expert en n'importe quel domaine de mon choix - médecin, avocat, marchand, patron et même mendiant ou voleur, indépendamment de ses talents, de ses penchants, tendances, aptitudes, vocation ou origines raciales.*

J. Watson, *Psychological Care of the Infant and Child*, 1928

Au-delà de cet aspect potentiellement inquiétant de la maîtrise complète du développement et du destin des être humains, tout l'enjeu du behaviorisme consiste à créer un parcours balisé pour l'apprenant-e, en lui offrant, grâce à une succession d'étapes progressives, un apprentissage allant du plus simple au plus complexe, ce en s'assurant à chaque « marche » que

l'élément de savoir précédemment acquis est parfaitement maîtrisé avant de passer au suivant.

La pédagogie par objectifs est directement issue de ce modèle, même si le fait de définir des objectifs ne signifie pas pour autant que l'on travaille dans un cadre behavioriste. Le projet de remplacer les enseignant-e-s par des ordinateurs assurant la gestion des progressions individuelles des apprenant-e-s a été également une conséquence du behaviorisme.

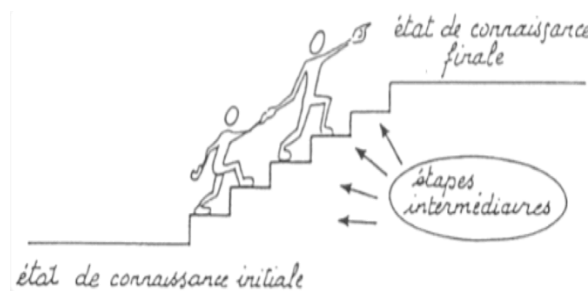


Figure 4 : illustration du modèle behavioriste (Astolfi, 1993, p.130)

Les avantages de ce modèle sont bien présents :

- Travail par objectifs opérationnels, pouvant être individualisés dans leur progression et facilitant l'élaboration de consignes et d'évaluations pour l'enseignant.
- Apprenant-e mis en situation de réussite et progressant à son rythme.
- Gestion de l'hétérogénéité facilitée.
- Modèle particulièrement adapté au savoir procédural et au savoir-faire techniques (grammaire, orthographe, vocabulaire des langues étrangères, outils de base en mathématiques...).

Par contre, les limites sont importantes :

- La microobjectivation peut conduire à une perte de sens globale du savoir à acquérir.
- Maîtriser les savoirs intermédiaires ne permet pas de s'assurer de la maîtrise du savoir global (connaître le fonctionnement d'un moteur, savoir freiner, savoir tourner le volant, savoir changer les vitesses, etc. n'assure pas de réussir son permis de conduire). Comme le prouvera l'approche gestaltiste par la suite, le tout n'est jamais égal à la somme des parties en matière de savoir.
- Le transfert de connaissances dans des situations nouvelles n'est pas facilité par ce type d'approches, du fait que la globalité de la connaissance n'apparaît pas nécessairement à l'apprenant-e.

### 1.3. Apprendre est un long processus...

Les modèles d'apprentissage postulent un certain type de fonctionnement interne de ce processus (« tête vide », « construction » ou « boîte noire ») et offre un premier regard sur

l'apprendre ; d'autres approches sont possibles, reposant par exemple sur la motivation (voir Barbeau, 1993) ou les représentations et conceptions individuelles de l'apprentissage. Nous proposons ci-après quelques pistes sur ces dernières.

Apprendre est, d'abord, un acte naturel et inscrit au cœur de l'être humain. On apprend à marcher, on apprend à parler, on apprend à s'habiller... C'est bien la raison pour laquelle nous avons inscrit le principe d'éducabilité au cœur de notre réflexion pédagogique : apprendre est inscrit dans le destin de l'être humain. D'ailleurs, souvent, et pour nombre d'entre nous, universitaires en particulier, l'apprentissage semble un acte simple, parfois même automatique, allant de soi : « *L'enfant maîtrise certains savoir-faire moteurs, ou dans le domaine du langage, sans savoir qu'il les maîtrise, sans que les opérations soient conscientes.* » (Vigotsky, 1986, p.264).

Cependant, tous ne réussissent pas à l'école, tous nos coreligionnaires du secondaire n'ont pas pu, pas su apprendre, se confrontant alors à « *l'épreuve de la rencontre avec les objets scolaires qui révèle les difficultés* » (Barat, 1990, p.31). Toutes ces difficultés d'apprentissage peuvent être expliquées par les enseignant-e-s à l'aide de certaines déficiences de l'apprenant-e (travail, motivation, etc.), cependant nombre de recherches tendent à montrer que les conceptions même de l'apprentissage sont en jeu, tant chez l'enseignant que chez l'élève.

*Apprendre est un long processus* (Mante, souvent) et, régulièrement, un processus difficile. Du côté des Anglo-saxons en particulier, de nombreuses recherches, que nous ne développerons pas ici, montrent combien la conception de ce qu'est l'acte d'apprendre joue un rôle dans la réussite scolaire des élèves, entre autres à l'université, mais aussi dans la posture adoptée lorsque l'on devient enseignant-e.

Les éléments constitutifs des conceptions de l'apprentissage peuvent être découverts et/ou approfondis par exemple, chez Säljö (1979), Marton & Säljö (1984), Entwistle (1988), Romainville (1993) ou Charlier (1998).

Dans une première approche, Marton & Säljö ont identifié cinq catégories de conceptions de l'apprentissage :

1. *Accroissement quantitatif de connaissances*
2. *Mémorisation*
3. *Acquisition de faits et méthodes*
4. *Abstraction de la signification*
5. *Processus d'interprétation de la réalité.*

Par la suite, Marton & al. (1993) vont ajouter une sixième catégorie, « 6. changer comme personne », qui souligne plus encore ce continuum allant de la simple accumulation passive (1.)

à une véritable reconstruction personnelle de la connaissance (5.), en prolongeant cette dernière en une transformation de la personne elle-même (6.).

Cette typologie permet en particulier de mieux conscientiser – et faire conscientiser chez nos élèves – les conceptions de l'apprentissage, le sens que l'on peut y mettre et également les blocages potentiels. Si « apprendre, c'est changer comme personne », on peut comprendre combien il est parfois difficile de réaliser de nouveaux apprentissages, en particulier lorsqu'il s'agit de modifier des attitudes, des postures, des croyances profondément inscrites en nous et sur lesquelles nous fondons notre personne. Il demeure également intéressant de nous intéresser aux étapes de la construction de la personnalité qui habite la phase de l'adolescence dans le développement humain. N'est-ce pas durant cette période que les apprentissages scolaires posent le plus de difficultés ?

En formation d'enseignant-e-s, il semble essentiel d'évoquer ces catégories et, surtout, de conscientiser nos propres représentations de l'apprentissage, tant pour faciliter notre travail d'enseignant-e que, simplement, pour accompagner au mieux les apprentissages des apprenant-e-s<sup>11</sup>.

## 2. Comment favoriser l'apprentissage des élèves ?

Que l'on nomme « méthodes d'enseignement », « modèles pour l'enseignement », « approches enseignantes » ou encore, avec Lesne (1994), « modes de travail pédagogiques », les références sont également nombreuses pour offrir à l'enseignant-e des cadres pratiques pour la conception, la planification et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement visant à favoriser l'apprentissage des élèves.

On pourrait directement classer les modèles d'enseignement en fonction de ceux d'apprentissage décrits ci-dessus et les mêmes images peuvent illustrer la posture de l'enseignant selon les trois modèles. Cependant, lorsque l'on observe les enseignant-e-s en action, la réalité est bien plus complexe et il semble par trop réducteur de s'en tenir à cette typologie.

D'une part, dans la pratique, les modèles d'apprentissage ne sont pas aussi exclusifs et distincts les uns des autres et les enseignant-e-s, tout en privilégiant, consciemment ou non, l'un ou l'autre des trois modèles, ont des pratiques complexes : en adoptant une posture faisant plutôt référence au modèle transmissif (conférence ex-cathedra, par exemple), il peut arriver que le discours soit précédé d'une prise en compte des représentations des élèves ou d'une activité générant un conflit cognitif chez les apprenant-e-s ; ou bien, on peut postuler le mo-



dèle constructiviste tout en incluant des instants de progression pas-à-pas et d'autres transmissifs.

D'autre part, historiquement, de nombreux pédagogues, praticiens ou penseurs, théoriciens ou praticiens, ont proposé des méthodes ou des exemples sans forcément les conceptualiser et sans que leurs pratiques puissent se cantonner à l'un ou l'autre de ces modèles d'apprentissage. Socrate et Platon sont ainsi constructivistes bien avant que Bachelard apporte son regard éclairant d'épistémologue ; Rousseau et Pestalozzi décrivent, et le Père Girard met en œuvre, des dispositifs alliant behaviorisme et aspects de collaboration sociale, un siècle avant les théories des psychologues ; Freinet théorise peu mais ses actions éducatives sont des plus marquantes et de véritables modèles pour tous les travaux en projets menés dans nos écoles.

Ainsi, il nous semble essentiel de ne pas nous restreindre à un cadre par trop réducteur et de souligner que la posture enseignante est construite sur la base de multiples approches possibles. L'enseignement est constitué d'une multitude de décisions successives dont aucune ne peut jamais être décrétée comme idéale ; le modèle d'apprentissage sous-jacent comme le choix d'adopter une certaine posture enseignante ne peuvent à aucun moment être considérés comme la panacée universelle. Par contre, il paraît important de posséder des outils différents, des regards et des gestes professionnels multiples permettant de mettre en œuvre des moments favorisant l'apprentissage des élèves.

Il semble ainsi fécond de distinguer de façon plus marquée les *modèles d'apprentissage* et les *postures pour l'enseignement* ; cette dialectique de l'apprentissage/enseignement permet d'associer, avec cohérence, les théories explicatives et les actions observables chez les praticiens.

Nous proposons ci-après une typologie en quatre grands axes dans lesquels nous distinguons plusieurs postures possible de l'enseignant ; cette typologie sera mise en relation avec les axes du triangle pédagogique tel que décrit par Houssaye (1988 ; figure 5) .

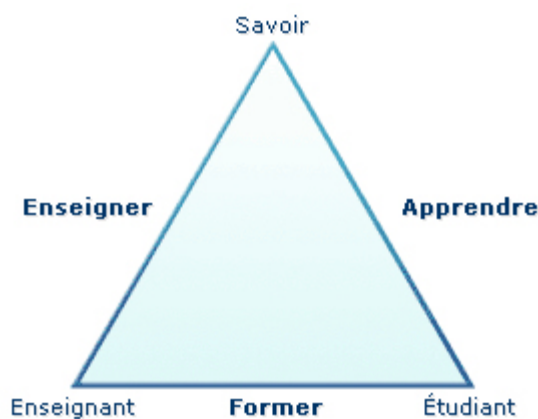


Figure 5 : Le triangle pédagogique

## 2.1. Diverses approches de la posture d'enseignement

Cherchant à favoriser l'apprentissage de ses élèves, l'enseignant-e dispose d'un grand nombre de dispositifs possibles à activer et mettre en œuvre ; les moyens, finalement, importent peu tant que les apprenant-e-s sont mis en position de s'approprier les nouveaux savoirs. Nous nous distançons ici des théories posant l'enseignant-e comme un-e acteur-trice, ou une figure emblématique, et soulignons que l'objectif de l'enseignement reste l'apprentissage des élèves et, par là, la mise en œuvre de dispositifs impliquant une certaine « posture » de l'enseignant-e. Loin de la définition classique faisant référence simplement à la « *position du corps, attitude* », nous retenons en accord avec Bucheton et Soulé (2009) :

*Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.*

Bucheton D. et Soulé Y., (2009, p.52)

Divers auteurs proposent des typologies des postures enseignantes et les quelques exemples ci-après sont évoqués pour en illustrer la diversité ; on pourra se référer à la bibliographie pour plus de détails.

Proche de la définition ci-dessus, Altet (1993) distingue différents « *styles didactiques* » : *expositif* (information, organisation, gestion), *interrogatif* (interrogation, évaluation), *incitatif* (stimulation), *animateur* (guidance), *guide* (guidance, régulation), *mixte-flexible* (adaptation à la situation).

Les approches de l'enseignement proposées par Trigwell & Prosser (1991 et 2004) distinguent quant à elles deux stratégies centrées plutôt sur l'enseignant (*Transmission d'information* et *Acquisition de concepts*) et deux centrées sur l'apprenant-e (*Développement conceptuel* et *Changement conceptuel*).

Selon Pratt (1998), il est possible d'identifier les interactions entre les conceptions d'apprentissage de la personne, son épistémologie personnelle et ses croyances générales, interactions permettant de fonder les différentes postures. Ces postures – nommées par lui *perspectives* –, au nombre de cinq, ne sont pas « mutuellement exclusives » et offrent également un outil d'analyse de la pratique enseignante ; il s'agit de *perspectives* de : 1. *Transmission*, 2. *Apprentissage*, 3. *Développement*, 4. *Education* et 5. *Réforme sociale*.

Enfin, Lesne (1994), proposait, quant à lui, de retenir trois *modes de travail pédagogique* : *transmissif à orientation normative*, *incitatif à orientation personnelle* et *appropriatif centré sur l'insertion sociale*.

Devant la diversité des approches, souvent non-contradictaires ni mutuellement exclusives, mais aussi suite à nos observations et recherches, nous développons ci-après une typologie reposant sur quatre grands types de postures.

## 2.2. Quatre postures pour l'enseignement

Dans le but de conscientiser les choix à effectuer et d'adopter une posture adéquate, l'enseignant-e peut (doit ?) être conscient des enjeux, des avantages et des limites des moments qu'il organise. Les postures possibles doivent être vécues en pleine cohérence et conscience ; l'enseignant-e peut ainsi être vu en tant que :

- **relais vers le savoir (médiateur)**
- **guide vers le savoir (conducteur)**
- **organisateur de la construction du savoir (facilitateur)**
- **acteur relationnel (rassembleur)**

Nous serons volontairement succinct mais proposerons pour chacune des postures d'évoquer quelques éléments classés selon trois axes : *a) les conditions de réalisation, b) la relation pédagogique et la posture induite et c) les limites, écueils ou dérives possibles*. Ces trois axes, entre autres issus de l'observation de leçons d'enseignant-e-s et de stagiaires, ne se prétendent pas exhaustifs.

### 2.2.1. L'enseignant-e – relais vers le savoir

axe enseigner du triangle pédagogique

Privilégiant sa propre relation avec le savoir et offrant aux élèves un rôle, actif malgré tout, d'observateur, d'auditeur et de preneur de notes, l'enseignant-e postule ici, en accord avec le modèle transmissif, que l'apprentissage des élèves sera favorisé par son discours.

La posture enseignante peut alors se décliner sous diverses formes ; l'enseignant-e peut être :

1. **Celle/celui qui transmet.** Dans ces moments de cours « ex-cathedra », l'enseignant-e s'approprie complètement la parole et propose un discours, soutenu éventuellement par des supports visuels, présentant les éléments de savoirs à maîtriser.



#### a) Conditions de réalisation

- des propos clairs et structurés dont on donne aux élèves, préalablement, les objectifs d'apprentissage visés et le plan du discours
- une bonne maîtrise de l'art oratoire soutenu par une gestuelle et une position en classe adaptée
- un auditoire attentif, motivé et capable de prendre des notes (voir St-Onge, 1996)
- la prise en compte des limites de l'attention chez les élèves.

*b) Relation pédagogique et posture induite*

- être « celui qui sait » et demander à l'élève de se positionner comme étant « celui qui va apprendre en écoutant et répétant ».

*c) Limites, écueils ou dérives possibles*

- limites des capacités d'attention de l'auditoire
- un discours trop dense ou au niveau trop élevé ou encore mal structuré
- l'absence d'introduction, de moments de synthèse et d'une conclusion.

**2. Celle/celui qui dialogue.** Dans ces moments de « cours dialogué », le discours de l'enseignant-e est ponctué de questions visant à provoquer chez les élèves des interrogations. Ce type de dispositif est souvent utilisé en philosophie où l'on cherche à permettre aux étudiant-e-s à se mettre en questionnement et conceptualiser les problématiques.



Socrate valorisait le dialogue avec un individu, ce au travers de l'art de la maïeutique, soit une façon de « faire accoucher » le savoir enfoui au creux d'une personne, après l'avoir mis en contradiction avec lui-même.

Si certaines formes de cours dialogué ressemblent, dans la pratique, bien plus à du « transmissif déguisé », une application complète des principes de la maïeutique entraîne un positionnement bien constructiviste. D'ailleurs, Platon dénigre, dans *Le Sophiste* 228d-230e, la méthode, ancienne et dépassée à son goût, de l'exhortation et valorise celle de la réfutation, que Bachelard sans doute ne dénigrerait pas :

*Ils interrogent leur homme sur des choses qu'il croit savoir, tandis qu'il les ignore ; ils n'ont pas de peine à reconnaître les opinions dans lesquelles il s'égare, et, les rapprochant les unes des autres, ils les lui montrent se contredisant entre elles sur les mêmes sujets, considérés dans les mêmes rapports et sous les mêmes points de vue. Quand il a vu ses illusions ainsi dissipées, il devient plus sévère pour lui-même et plus indulgent pour autrui ; il se délivre de l'arrogante et superbe opinion qu'il avait de lui-même, et c'est là de toutes les délivrances la plus heureuse qui puisse arriver, et la mieux assurée dès qu'une fois on l'a obtenue.*

*Ceux qui purgent ainsi les âmes, mon cher enfant, se conduisent comme les médecins du corps ; ceux-ci ont pour principe qu'il ne faut pas lui donner d'aliments nouveaux avant d'en avoir expulsé ce qui embarrasse ses fonctions ; ceux-là pensent de même que l'âme ne peut profiter des connaissances qu'on lui pourrait présenter, avant qu'on ait traité le malade par la réfutation, qu'on lui ait fait honte de lui-même, qu'on l'ait purgé en quelque sorte en le délivrant des opinions qui font obstacle à la science, et qu'on lui ait appris à reconnaître qu'il ne sait que ce qu'il sait, et rien de plus.*

Platon, *Le Sophiste* 230b-d, traduction de V. Cousin disponible en ligne  
<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/sophiste1.htm>,

dernière consultation : 23 août 2013

### a) Conditions de réalisation

- un discours structuré identifiant clairement les objectifs d'apprentissage visés
- une maîtrise fouillée du savoir pour ne pas être perturbé par les propositions des élèves
- ouverture d'esprit et capacité d'improvisation pour rebondir et parvenir à ramener les diverses réponses et idées des élèves dans la perspective des objectifs visés
- être à l'écoute, prendre en compte toutes les réponses d'une façon ou d'une autre
- élargir le dialogue en relançant les propositions auprès des autres élèves
- une estimation réaliste du temps prévu pour le dialogue et la synthèse.

### b) Relation pédagogique et posture induite

- être « celui qui sait » mais qui « sait que l'autre sait aussi », voire que l'autre et moi sommes tous deux des êtres qui, finalement, « savent qu'ils ne savent rien » (cf. Socrate)
- demander à l'élève de se positionner comme étant « celui qui peut savoir et progresser en se questionnant ».

### c) Limites, écueils ou dérives possibles

- « cours dialogué » réduit à un dialogue entre l'enseignant-e et quelques élèves, voire un seul élève. Les élèves moins rapides ou, simplement, celles et ceux qui souhaitent un instant de réflexion peuvent rapidement se désengager du fait qu'ils ne peuvent intervenir.
- jeu de devinettes où l'élève cherche non pas à se questionner mais à trouver la « bonne réponse » attendue par l'enseignant-e, comme le développe l'exemple suivant :  
« Professeur : *Au Moyen-Age, ils élevaient des ?...* — Elève : *Des moutons et des vaches !* — P. : *Non ! C'est faux ! Ils élevaient des c...* — El. : *Des cochons, M'sieu !* — P. : *Mais non, d'ailleurs, on dit des porcs ! Non, ils élevaient des ca...* — Un autre élève : *Des carrés ?* — P. : *Rien à voir ! Des cathé...* — Un élève : *Des cathètes ?* — Soupir de l'enseignant. — Un cinquième élève : *Au Moyen-Age, ils élevaient des... cathédrales !* — P. : *Bravo ! C'est ça ; il y a au moins un qui suit et qui a compris... ».*

La caricature n'est pas loin mais l'« effet Topaze » et ses *moutonSSS* non plus. La parole donnée à l'élève ne peut ici être gage de sa compréhension du savoir visé, mais bien plus de la bonne perception du métier d'élève ; le désengagement des apprenant-e-s peut très vite se manifester, dans le sens où l'intérêt ne peut être soutenu si le but est, simplement, de « trouver la bonne réponse ».

- « autodiologue » où l'enseignant-e, par dépit parfois, finit par faire lui-même questions et réponses.

- 3. Celle/celui qui est à imiter.** Nous ne faisons ici que citer cette posture sur laquelle nous reviendrons dans la partie suivante. L'imitation est, en effet, une forme d'enseignement/apprentissage que l'on peut associer au behaviorisme ou au transmissif, suivant la posture adoptée par l'enseignant-e.

#### 2.2.2. L'enseignant-e – guide vers le savoir

*axe apprendre du triangle pédagogique avec faible autonomie de l'élève*

Sur l'axe *Apprendre* du triangle pédagogique – mais en limitant l'autonomie et la liberté de l'apprenant-e –, l'enseignant-e choisit par cette posture de « prendre l'élève par la main » et de le guider vers l'appropriation de nouveaux savoirs. Le professeur peut être ici :

- 4. Celle/celui qui guide :** directement issus du behaviorisme, les dispositifs mis en place dans ce cadre seront une succession d'étapes progressives basées sur les objectifs d'apprentissage préalablement définis.

« Celle/celui qui guide » peut être interprété comme « celle/celui que l'on imite » ; la tendance est, souvent, d'abord de montrer et expliquer – sous forme transmissive – les nouveaux éléments, avant de demander aux élèves de reproduire les savoir-faire et répéter les savoirs visés.



Dans ce processus, après s'être assuré que l'élève – et la classe – maîtrise une étape, l'enseignant-e va proposer une difficulté supplémentaire jusqu'à atteindre l'ensemble des constituants du nouveau savoir.

##### *a) Conditions de réalisation*

- identification claire des objectifs visés et opérationnalisation de ces derniers
- structuration cohérente et progressive des apprentissages
- connaissance des prérequis essentiels, évaluation diagnostique de ces derniers et remédiation préalable
- réalisation d'exercices adaptés et adéquats en fonction du niveau des élèves et des objectifs à atteindre
- correction régulière et individuelle des travaux
- gestion différenciée de l'hétérogénéité et utilisation des différences entre élèves comme support de progression (groupes d'apprentissage)
- vérification régulière que les objectifs finaux sont en construction et non seulement les objectifs des étapes intermédiaires
- exemplification des transferts possibles des apprentissages locaux réalisés.

*b) Relation pédagogique et posture induite*

- « celui qui guide » sait où il va et est en mesure de transmettre à ses élèves tout à la fois l'objectif visé et les choix effectués pour y parvenir.

*c) Limites, écueils ou dérives possibles*

- microobjectivation et perte de sens de l'apprentissage dans sa globalité
- évaluation en continu et perte de temps résultante
- technicisation des apprentissages au détriment des transferts.

**5. Celle/celui qui fait découvrir.** Cette posture parfois associée au constructivisme est pourtant bien à sa place ici, en proposant aux élèves un questionnement plus ou moins guidé, lui offrant une marge de manœuvre plus ou moins importante dans l'élaboration de ses nouvelles connaissances. Par contre, la « pédagogie de la découverte » ne va pas provoquer nécessairement de déstabilisation chez l'élève ; il n'y a pas donc non plus de véritable conflit cognitif. Dans une approche behavioriste, la « découverte » d'un nouveau savoir peut se faire par cette activité de questionnement progressif conduisant l'élève à élaborer soit les étapes d'un raisonnement, soit les constituants d'un nouveau savoir.

De par cette mise en relation directe de l'élève, on est ainsi plutôt sur l'axe « apprendre » du triangle pédagogique, mais dans le même temps, la dévolution et l'autonomie de l'apprenant-e sont extrêmement réduites du fait du cheminement très guidé qu'on lui impose. Certaines formes d'« induction guidée » (voir B.M. Barth, 2001) peuvent ainsi prendre place soit ici, soit dans la partie suivante plus encline au constructivisme.

*a) Conditions de réalisation*

- identification claire de l'objectif visé et opérationnalisation des objectifs intermédiaires nécessaires à son atteinte
- identification des obstacles à l'apprentissage
- création ou utilisation d'activités adaptées et offrant une part de créativité et de questionnement aux élèves
- connaissance des prérequis, test diagnostique et remédiation préalable à la séquence
- saut informationnel bien évalué en restant dans un contexte connu des élèves (ou en le leur présentant) et dans leur zone proximale de développement (ZPD, cf. Vigotsky)
- laisser un temps suffisant pour la réalisation des activités et accepter un certain bruit en classe durant les activités de groupes
- prendre en compte les erreurs des élèves et en effectuer une analyse suffisante pour permettre une remédiation adaptée

- utiliser les différences entre élèves comme support de progression (groupes d'apprentissage)
- réaliser des mises en commun prenant en compte les productions des élèves
- bien distinguer les moments de mise en commun, de synthèse et d'institutionnalisation
- clarifier les éléments de savoir essentiels à retenir.

*b) Relation pédagogique et posture induite*

- « celui qui fait découvrir » sait où il va et transmet à ses élèves l'objectif visé, sans forcément le dévoiler entièrement, et les choix effectués pour y parvenir.

*c) Limites, écueils ou dérives possibles*

- activité ne permettant pas d'atteindre l'objectif visé, parce que constituée de trop de contenus divers ou trop éloignée de la ZPD
- gestion insuffisante des moments de travaux de groupe
- temps de mise en commun trop court et institutionnalisation trop rapide ou ne prenant pas en compte les erreurs et productions préalables des élèves : si l'enseignant arrive avec un transparent prêt ou un diaporama totalement fermé pour les moments de mise en commun et de synthèse, les élèves auront de la difficulté à comprendre le sens de leur travail.
- faire découvrir des éléments de savoir que l'on gagnerait à directement transmettre : l'élève ne doit pas nécessairement « réinventer la roue » à chaque nouvelle connaissance à s'approprier.

**2.2.3. L'enseignant-e – organisateur-trice de la rencontre avec le savoir**

*axe apprendre du triangle pédagogique, avec dévolution à l'élève*

Egalement située sur l'axe *Apprendre* du triangle pédagogique mais en se donnant cette fois une position encore plus en retrait, l'enseignant-e choisit par cette posture de mettre l'élève directement en contact avec le savoir, en organisant des dispositifs dans lesquels l'élève ou des groupes d'élèves seront amenés à « construire » de nouvelles connaissances. Le-la professeur-e peut être ici :

**6. Celle/celui qui fait construire.** Pour cette posture relevant directement du (socio-) constructivisme, nous pouvons reprendre les éléments évoqués ci-dessus pour « celui qui fait découvrir », mais en y ajoutant quelques éléments essentiels.





En adoptant la posture de celui qui « fait construire », l'enseignant dévolue aux élèves, entièrement, la réalisation d'activités provoquant des conflits sociocognitifs ou sous forme individuelle.

La prise en compte des représentations mentales initiales des élèves, les phases de déstabilisation, puis de construction et d'étayage, sont des caractéristiques propres de ces moments d'apprentissage.

L'apprentissage par problèmes (APP), de plus en plus pratiqué dans les facultés universitaires de médecine et de droit en particulier, relève également de ce type de modèles d'apprentissage/enseignement.

En plus des éléments ci-dessus (« 5. Celle/celui qui fait découvrir »), nous pouvons relever :

*a) Conditions de réalisation*

- identification des obstacles épistémologiques à l'apprentissage
- émergence des représentations mentales individuelles, avant ou au travers de l'activité
- création ou utilisation de situations-problèmes entraînant un conflit cognitif chez l'apprenant-e<sup>12</sup>
- analyse a priori complète et permettant de faire face au mieux lors de l'action en classe
- gestion des travaux de groupe éclairée précédée d'une phase individuelle d'appropriation de la consigne par chaque élève
- phase d'étayage prévue et organisée
- institutionnalisation sachant attendre que tous les élèves ont « subi » une phase de déstabilisation suivie d'une construction individuelle la plus complète possible des nouveaux savoirs ; il est à noter cependant que dans certains cas, si l'enseignant-e estime que le conflit cognitif ne doit conduire qu'à faire prendre conscience à l'élève qu'il lui manque un outil, d'autres activités permettront de construire ce savoir (sous un mode behavioriste peut-être ou transmissif) et cette institutionnalisation peut être conduite plus rapidement.

*b) Relation pédagogique et posture induite*

- cf. ci-dessus « celui qui fait découvrir », mais en insistant plus encore sur le fait que lors de l'animation des situations-problèmes, l'enseignant-e, une fois l'appropriation individuelle de la consigne effectuée, n'est pas absent, mais simplement en retrait, n'intervenant que sous forme de questions et sans intervenir sur les procédures des élèves.

- établir un climat de confiance par lequel l'élève sait qu'il a le droit – voire le devoir – de se tromper et que la phase de déstabilisation n'est qu'une étape d'un processus d'apprentissage.

*c) Limites, écueils ou dérives possibles*

- ne pas trouver de situation-problème adaptée
- négliger la phase initiale d'émergence des représentations mentales individuelles
- confondre découverte et construction d'un savoir
- intervenir de façon trop dirigiste lors des travaux individuels ou de groupe
- croire que lorsqu'un groupe est parvenu au résultat, tous ses membres y sont parvenus ; un retour individuel sur ce qui a été appris, retour annoncé avant l'activité permet souvent d'éviter cet écueil.
- confondre mise en commun, synthèse et institutionnalisation
- ne pas suffisamment mettre en évidence les savoirs essentiels à retenir
- ne pas intervenir sur les erreurs apparues au cours du processus.

**7. Celle/celui qui accompagne de loin.** Nous ne développerons pas cette posture, car nous ne pouvons que difficilement y souscrire... Cette posture enseignante – qui est de s'abstenir totalement du processus d'apprentissage – est peut-être applicable et peut donner de bons résultats, par exemple, lors de l'apprentissage d'une langue au quotidien, mais les limites sont importantes.

Il s'agit du principe d'*immersion*, par lequel, au travers d'activités régulières mais sans institutionnalisation de la part de l'enseignant, ni mise en évidence des objectifs visés, on espère que l'élève va acquérir un nouveau savoir. On peut rapprocher ce principe de celui des « bébés nageurs » que l'on laisse libres dans l'eau et dont on espère qu'ils flotteront et nageront après un temps d'attente. Ceci peut fonctionner – selon certains didacticiens de langues étrangères, une langue s'acquiert principalement par complète immersion – et est utilisé, mais se révèle très inégalitaire.

Le « bain mathématique » ou « la piscine orthographique ou grammaticale » ou encore les activités de groupe non-dirigées vers un objectif, permettent surtout aux bons élèves de progresser encore plus, car eux seuls sont capables de distanciation et de conscientisation de leurs apprentissages.

Il est à noter qu'un certain nombre de savoir-faire et savoirs sont cependant proposés aux élèves sous cette forme : prendre des notes, faire une synthèse, réaliser une comparaison entre des images historiques ou des cartes géographiques, par exemple. Pourtant, il existe, pour chacun de ces apprentissages, des méthodes, des savoir-faire et des gestes à mettre en place et entraîner.

#### 2.2.4. L'enseignant-e - acteur-trice sociale et relationnel-le

axe former-éduquer du triangle pédagogique

Dans tous les moments de classe évoqués ci-dessus, la partie b) *Relation pédagogique et posture induite* souligne combien les aspects relationnels et l'attitude de l'enseignant-e sont essentiels : possesseur solide du savoir, guide sur qui l'on peut compter, accompagnant prêt à soutenir, organisateur de déstabilisation permettant de progresser, etc., l'enseignant-e reste constamment un être social en relation avec ses élèves. Que ce soit au niveau secondaire II ou au Cycle d'orientation, les aspects relationnels jouent un rôle important dans les apprentissages des élèves et dans le développement de leurs capacités à apprendre, ainsi que dans leurs rapports au savoir et à l'école. Meirieu, entre autres par son texte *Educabilité et liberté*, ou Rogers dans *Liberté pour apprendre* ont été pour nous une autre manière d'insister sur ces aspects. D'autres cours (DAES I : *Gestion de classe* ; DEEM : première partie du cours de *Didactique générale* ; DAES I et DEEM : *Identité professionnelle*) abordent de façon plus approfondie cette problématique que nous ne faisons ici qu'évoquer.

#### 2.3. Enseigner... oui mais comment?

Cette question posée par Meirieu il y a quelques années est une constante dans toute l'histoire de la pédagogie et dans celle, plus récente, de la didactique. Si un certain nombre d'outils d'analyse, d'éléments de gestion de classe et autres pratiques peuvent s'apprendre, il nous paraît primordial d'être d'abord, en tant qu'enseignant-e, celui qui sait poser des choix conscients et assumés.

Les très nombreuses décisions que l'on prend durant 45, 50 ou 90 minutes de cours ne doivent rien au hasard et le développement des postures enseignantes vise à permettre une meilleure adéquation entre nos intentions et nos actions.

En identifiant certaines conditions de réalisation, quelques attitudes et dérives possibles, il apparaît de façon évidente qu'il n'y a de posture idéale de l'enseignant-e que celle que nous adoptons consciemment et en pleine connaissance de ses apports et limites, à chaque moment de notre enseignement. Cette cohérence, que nous pouvons développer entre les objectifs d'apprentissage visés, les activités proposées à nos élèves et notre positionnement en tant qu'enseignant-e, est assurément un levier important dans la construction de notre pratique réflexive.

## En guise de conclusion

*Sans cadres théoriques, nous restons prisonniers de nos perceptions, de nos intuitions, des traditions, des biais de notre expérience personnelle, mais aussi des représentations sociales et des pièges du langage. La théorie nous libère ainsi de notre naïveté, de nos évidences, de notre innocence. Elle introduit du doute systématique, une remise en cause incessante. Et finalement de la pensée en mouvement... là où régnait de la certitude tranquille. Bref, la théorie ne fournit pas des réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais. Surtout, elle nous fait échapper aux urgences pour introduire de la distance, de la mise en perspective.*

Astolfi J.-P. (2008), *La saveur des savoirs*, p.31

Astolfi, dont l'ouvrage *L'école pour apprendre* (1981) est également à recommander dans ce contexte, souligne parfaitement combien le discours théorique peut faire sens, si on sait en effectuer une lecture critique et non-normative.

L'enseignant-e ne « doit » pas... Il ne sert à rien de lui dire, et moins encore en formation d'enseignant-e-s : « il faut faire ceci » ou « il ne faut pas faire cela ». La panacée n'étant pas encore découverte en pédagogie, ni en didactique, nos choix en sont d'autant plus importants et les conscientiser plus essentiel encore.

Ces choix, à l'image du changement de paradigme proposé par Tardif dans le passage de l'enseignement à l'apprentissage, méritent d'être interrogés<sup>13</sup>. Il s'agit de la cohérence interne d'un choix de posture, entre la primauté du confort de l'enseignant-e ou de celle des apprentissages de nos élèves.

Chacun-e d'entre nous reste, bien heureusement, libre d'enseigner tel qu'il le souhaite, libre d'adopter l'un ou/et l'autre modèle d'apprentissage, l'une ou/et l'autre posture enseignante, mais sans aucun doute, la seule chose que nous *devons* à nos élèves est d'être conscient et cohérent dans nos décisions concernant leurs apprentissages, en gardant peut-être à l'esprit, constamment, cette question de St-Onge : *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?...*

P. CARRON

juin-novembre 2012  
(version août 2013)

## Bibliographie (en gras les « essentiels »)

Arsac G. (1992). *Initiation au raisonnement déductif au collège*. Lyon: PUL.

**Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris: ESF.**

**Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.**

Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

Barbeau, D. (1993, Octobre). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), pp. 20-27.

Barat, J.-C. (1990). *La rééducation dans l'école*. Paris: Armand Colin.

**Biggs, J.B. & Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. Brisbane (Australie): Prentice Hall.**

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48

**Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement - expériences d'enseignants*. Bruxelles: de boeck.**

**Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.**

Charnay R. & Mante, M. (2011). *Mathématiques, Epreuve orale d'admission nouveau concours 2011*. Paris: Hatier - Concours.

Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique - note de synthèse*. *Savoirs* 2/2003 (n° 2), p. 7-28.: En ligne : <http://bit.ly/bdocau>.

**Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.**

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. Dans R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-49). New York: Plenum Press.

**Giordan, A. (2002). *Apprendre* (2e ed.). Paris: Belin.**

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.

**Hubermann, M. (1989). *La vie intérieure des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux/Niestlé.**

Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes - Eléments d'analyse* (éd. 2e édition). Paris: L'Harmatta.

**Mante M. (2012). *Les modèles d'enseignement / apprentissage*. Publication en ligne disponible uniquement avec adresse courriel educanet2. [Ressources théoriques de la collection Mathématique 9-10-11](#), Lausanne: LEP**

Marton, F. & al. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 277-300.

Marton, F. and Säljö, R. (1984). Approaches to learning. Dans F. H. Marton, *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

**Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Consulté le 23 août 2013, sur Meirieu.com: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>**

Nimier, J. (2006). *Camille a la Haine et ... Léo adore les maths*. Lyon: Aléas.

**Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues à quoi ça me sert ?*. Paris: CEDIC / Nathan.**

Perrenoud, P. (1999). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (éd. 2e éd. (1996)). Paris: ESF.

**Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (éd. 4e édition). Paris: ESF.**

Piaget J. & Inhelder B. (1955). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing.

Richelle, M. (1993). *Du nouveau sur l'esprit?* Paris: PUF.

**Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.**

Romainville, M. (2004). *Esquisse d'une didactique universitaire*. (n. s. Paru dans la Revue francophone de gestion (pp. 5-24), Éd.) Paris: La Sorbonne, CIDEGEF.

Säljö, R. (1979). Learning in the Learner's Perspective: 1: some commonplace misconceptions. *Reports from the Institute of Education*, 76.

**Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (3e éd.). Lyon: Chronique sociale.**

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.

Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: Presses de l'université.

**Tardif, J. (2001, Février 2). *Qu'est-ce qu'un paradigme?* Revue *Virage express*, p. 4.**

---

<sup>1</sup> Voir par exemple : Foad Spirit, annuaire de ressources pédagogiques en ligne, Mini-guide pédagogique (non-daté) <http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini2.pdf>, dernière consultation : 23 août 2013.

<sup>2</sup> Voir par exemple : Serveur web de l'enseignement, Québec, *Ancrages historiques et développements* (non-daté) <http://www.wens.uqac.ca/~pminier/act1/graph1.htm>, dernière consultation : 23 août 2013.

<sup>3</sup> Platon, *République livre VII*; disponible en ligne, par exemple : <http://remacle.org/bloodwolf/textes/caverne.htm>, dernière consultation : 23 août 2013.

<sup>4</sup> Pour les étudiant-e-s du DEEM : voir le cours *Analyse des représentations (mentales)*.

<sup>5</sup> Kant, I. (1905), traduction française de *La critique de la raison pure*. Galica.

<sup>6</sup> Piaget, J. (1965). *Introduction à l'épistémologie génétique*, tomes I à III. Paris : PUF

<sup>7</sup> Voir par exemple : Université de Laval (Québec), M. Le Her, *les théories de l'apprentissage des habiletés motrices*, [http://calamar.univ-ag.fr/uag/staps/cours/edu\\_mot3/ahm2.pdf](http://calamar.univ-ag.fr/uag/staps/cours/edu_mot3/ahm2.pdf) ou C. Depover & al., Université de Mons-Hainaut (Belgique), module de cours *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage* : <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>; dernières consultations : 23 août 2013.

<sup>8</sup> Voir : Mante & Charnay (1989), Astolfi (1991), Giordan (2009)

<sup>9</sup> Cité in Arsac G. (1992) p.11.

<sup>10</sup> Voir entre autres, Boimare (1994) et Nimier (1985 et 2006).

<sup>11</sup> Nous travaillons actuellement à une recherche visant à mieux percevoir les liens existants entre ces conceptions de l'apprentissage, chez les enseignant-e-s, et le modèle d'apprentissage privilégié ainsi que les postures enseignantes mobilisées.

<sup>12</sup> Voir R. Charnay & M. Mante, 2011, p. [http://www.concours-hatier.com/collection\\_epreuves\\_admission.php?id\\_art=4442323&rub=2](http://www.concours-hatier.com/collection_epreuves_admission.php?id_art=4442323&rub=2), dernière consultation : 23 août 2013.

<sup>13</sup> J. Tardif, De l'enseignement à l'apprentissage, Revue Virage express, Vol.3, n.6, février 2001, p.4 - en ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal\\_fr/Express\\_3\\_6.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_3_6.pdf), dernière consultation: 23 août 2013.

## ANNEXES 4

A4.1 Questionnaire 1 (septembre 2012) *A propos d'apprentissage*

A4.2 Questionnaire 2 (juin 2013) *A propos d'enseignement*

A4.3 Protocole d'interview (mai-juin 2013) *A propos de postures d'enseignement*

A4.4 Questionnaire 3 (décembre 2013) *A propos d'hétérogénéité*





## A propos d'apprentissage

Ce questionnaire est destiné à une recherche en sciences de l'éducation; les réponses que vous y apporterez seront traitées de façon totalement anonyme.

Il vous est cependant demandé une indication personnelle (n° de la Campus Card), ce dans une double perspective :

- un second questionnaire vous sera proposé dans quelques mois et les données seront croisées avec celles-ci
- un autre questionnaire et/ou un bref entretien complémentaires seront proposés, sans obligation de participation, à un échantillon représentatif d'environ 10% de répondant-e-s.

Veuillez noter qu'il n'est pas possible de revenir en arrière dans le questionnaire; une fois passé à l'étape suivante, les réponses précédentes ne peuvent être modifiées.

Il y a 16 questions dans ce questionnaire

### Etape 1

Lors de vos **études académiques (Université, EPFL, ETH, etc.)** qui vous ont conduit au master ou au bachelor, vous avez développé certaines stratégies d'apprentissage et choisi, consciemment ou non, d'adopter certaines attitudes face aux matières étudiées.

Sans vous attacher à votre période actuelle de formation pédagogique, ni aux études du secondaire II, merci de répondre aux questions suivantes.

#### 1 J'ai effectué mes études académiques... \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ pour des raisons professionnelles (« avoir un bon métier »)
- ☐ par passion pour ce domaine
- ☐ apprendre un maximum d'éléments dans ce domaine
- ☐ pour préparer d'autres études (doctorat, post-doctorat, formation d'enseignants)
- ☐ par tradition familiale
- ☐ Autre

Veuillez choisir la principale motivation, même si plusieurs réponses peuvent convenir.

#### 2

En référence à vos études académiques, veuillez répondre aux items suivants en indiquant si la proposition correspond pour vous à :

1. cet énoncé n'est jamais vrai
2. cet énoncé est rarement vrai
3. cet énoncé est parfois vrai
4. cet énoncé est souvent vrai
5. cet énoncé est toujours vrai

\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Mes livres de chevet sont des ouvrages en lien avec mon domaine d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon domaine d'études est une part importante de ma personne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une bonne part de mes loisirs est en lien avec mon domaine d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon domaine d'études est juste un élément professionnel distinct de ma personne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 3 J'aurais pu faire des études dans un tout autre domaine : \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Votre domaine d'études fera l'objet d'une question en fin de questionnaire.

#### 4 Si oui, lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était 'Oui' à la question '3 [03]' ( J'aurais pu faire des études dans un tout autre domaine : )

Veuillez écrire votre réponse ici :

## Questionnaire 1 (septembre 2012) A propos d'apprentissage

**5 Durant ces dernières années d'études, ce que j'ai appris de plus important c'est : \***

Veuillez écrire votre réponse ici :

**6 Durant mes études, ce qui m'est apparu comme étant le plus important est : \***

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Etape 2**

7

Cette proposition correspond pour vous à :

1. *cet énoncé n'est jamais vrai*
2. *cet énoncé est rarement vrai*
3. *cet énoncé est parfois vrai*
4. *cet énoncé est souvent vrai*
5. *cet énoncé est toujours vrai.*

\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
J'ai étudié sérieusement uniquement ce qui a été distribué en cours et qui figurait dans les notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En vue d'un examen, j'ai appris certaines choses par cœur même si je ne les comprenais pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai limité mon étude à ce qui était spécifiquement demandé dans les descriptifs de cours ou dans les objectifs de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La meilleure façon de réussir un examen est d'essayer de mémoriser les réponses aux questions qui seront probablement posées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne vois pas l'intérêt d'étudier une matière si elle n'est pas objet d'examen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'important a été pour moi d'acquérir certains savoirs et savoir-faire en vue de réussir les examens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne vois pas l'intérêt d'approfondir la matière proposée en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une idée générale des matières me suffisait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop approfondir une matière est dangereux car cela peut provoquer des confusions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je fournissais de gros efforts afin de tirer mes propres conclusions dans les domaines traités en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me testais moi-même sur les sujets importants jusqu'à ce que je les aie assimilés et compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je passais beaucoup de mon temps libre à approfondir des éléments vus en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je consultais un maximum de références proposées en plus des notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrivais aux cours en ayant repris la matière des cours précédents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrivais aux cours en ayant des questions pour lesquelles je souhaitais obtenir des réponses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je cherchais régulièrement à confronter mes connaissances et mes points de vue avec mes collègues et les professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une partie de mon temps libre est consacré à la recherche d'informations et la lecture sur mon domaine d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tous les sujets sont intéressants car ils me permettent de changer et d'évoluer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquérir de nouvelles connaissances me donne beaucoup de satisfaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grâce à mes études, je me sens différent de celle/celui que j'étais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Etape 3

8 Parmi ces propositions, *apprendre pour moi, c'est d'abord* : \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ mémoriser des connaissances
- ☐ acquérir des savoirs et savoir-faire
- ☐ interpréter différemment la réalité
- ☐ changer en tant que personne

La question suivante vous permettra de personnaliser et affiner votre réponse.

9

***Apprendre, selon moi, c'est, en quelques mots :***

\*

Veuillez écrire votre réponse ici :

## Dimensions socio-identitaires

### 10 Sexe \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Féminin  
☐ Masculin

### 11 Formation académique \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Théologie  
☐ Droit  
☐ Sciences économiques et sociales  
☐ Lettres  
☐ Sciences  
☐ Autre

### 12 Formation pédagogique visée \*

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ DAES I : enseignement au Secondaire I)  
☐ DEEM (DAES II) : enseignement au Secondaire II

**13 Branches d'enseignement \***Veuillez choisir **au plus 4** réponses :

- ☐ Français
- ☐ Français langue étrangère
- ☐ Allemand langue étrangère
- ☐ Anglais
- ☐ Italien
- ☐ Espagnol
- ☐ Latin
- ☐ Grec
- ☐ Economie
- ☐ Droit
- ☐ Ethique
- ☐ Philosophie
- ☐ Pédagogie & Psychologie
- ☐ Géographie
- ☐ Histoire
- ☐ Histoire de l'art
- ☐ Education physique et sportive
- ☐ Economie familiale
- ☐ Mathématiques
- ☐ Physique
- ☐ Chimie
- ☐ Biologie
- ☐ Informatique
- ☐ Autre:

**14 Expérience professionnelle (en équivalent plein temps) \***Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ aucune expérience d'enseignement
- ☐ de 0 et 6 mois EPT
- ☐ de 6 à 12 mois EPT
- ☐ plus de 1 à moins de 2 ans EPT
- ☐ plus de 2 à moins de 3 ans EPT
- ☐ plus de 3 à moins de 5 ans EPT
- ☐ plus de 5 ans EPT

Veuillez évaluer la durée totale de votre expérience professionnelle en équivalent plein temps.  
Exemple : 6 mois de remplacement à mi-temps --> un quart d'année EPT environ.

**15 Milieu socio-culturel d'origine**

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si vous le souhaitez et sous la forme que vous souhaitez, décrivez le milieu socio-culturel dont vous êtes issu-e.

**16 N° de campus card \***

Veuillez écrire votre réponse ici :

01.01.1970 – 01:00  
Envoyer votre questionnaire.  
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

## A propos d'enseignement

Ce deuxième questionnaire est destiné à compléter ma recherche en sciences de l'éducation; les réponses que vous y apporterez seront traitées de façon totalement anonyme.

Il vous est cependant demandé une indication personnelle (n° de la Campus Card), ce dans une double perspective :

- un premier questionnaire vous a été proposé il y a quelques mois et les données seront croisées avec celles-ci
- un bref entretien a été proposé à un échantillon représentatif d'environ 10% de répondant-e-s.

Veuillez noter qu'il n'est pas possible de revenir en arrière dans le questionnaire; une fois passé à l'étape suivante, les réponses précédentes ne peuvent être modifiées.

Il y a 11 questions dans ce questionnaire

### Etape 1

En s'intéressant aux postures d'enseignement, en classe et au quotidien, quelques appréciations ci-après...

**1 Veuillez indiquer votre degré d'accord, dans le cadre de votre enseignement, avec chacune des 40 propositions suivantes - c'est un peu long, mais nécessaire, merci à vous!**

1. pas du tout d'accord
  2. plutôt pas d'accord
  3. sans avis
  4. plutôt d'accord
  5. tout-à-fait d'accord
- \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Je veux rendre visible ce que les gens prennent pour acquis à propos de notre société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'attends à ce que l'engagement des gens à changer notre société augmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'attends à ce que l'estime de soi des gens augmente à travers mon enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon intention est d'inciter les gens à reconsidérer sérieusement leurs valeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon intention est de développer la confiance en soi et l'estime de soi des gens en tant qu'apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aide les apprenants à voir le besoin de changements dans notre société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je partage mes sentiments et je m'attendrais à ce que les apprenants fassent de même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mets l'accent sur les valeurs davantage que sur les connaissances dans mon enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'encourage l'expression des sentiments et émotions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise la matière comme moyen d'enseigner des idéaux plus élevés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve quelque chose à complimenter à propos du travail ou de la contribution de chacun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, l'enseignement est un acte moral autant qu'une activité intellectuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'apprentissage, l'effort des gens devrait être récompensé autant que leur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

réussite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans mon enseignement je mets l'accent sur le développement de la confiance en soi des apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important que je tienne compte des réactions émotionnelles des apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je veux fournir un équilibre entre la sollicitude et le défi quand j'enseigne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je veux que les gens voient à quel point les choses sont réellement complexes et inter-reliées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'attends à ce que les gens développent de nouvelles façons de raisonner à propos de la matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon intention est d'aider les gens à développer des raisonnements plus complexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'encourage les gens à mutuellement remettre en question leur mode de pensée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mets en question les manières habituelles de comprendre la matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignement devrait s'appuyer sur ce que les gens connaissent déjà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le but de l'enseignement devrait viser chez l'apprenant une modification de ses représentations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par dessus tout, l'apprentissage dépend de ce que l'apprenant sait déjà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon intention est de démontrer comment travailler dans des situations réelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'attends à ce que les gens sachent comment appliquer la matière dans la vie réelle et quotidienne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je rends très explicite ce que les gens vont apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon enseignement est gouverné par les objectifs du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je fais des liens entre la matière et des situations authentiques de pratique ou d'application	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On ne peut pas séparer les connaissances et leur application	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un travail encadré par des praticiens efficaces assure un meilleur apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour être un enseignant efficace, on doit être un praticien efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'avoir des objectifs prédéterminés améliore l'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'attends à ce que les gens maîtrisent un grand nombre d'informations reliées au sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je veux que les gens aient des bonnes notes aux examens grâce à mon enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon intention est de préparer les gens pour les examens finaux ou de qualifications professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crois que les personnes novices apprennent de personnes qui sont davantage expérimentées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je couvre le contenu requis de façon précise et dans le temps alloué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants efficaces doivent en premier lieu être des experts dans leur propre matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants devraient être perçus / vus comme des experts de leur domaine scientifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Questionnaire 2 (juin 2013)  
A propos d'enseignement**

## Etape 2

Formation et enseignement

2

Cette proposition correspond pour vous à :

- 1.cet énoncé n'est jamais vrai**  
**2.cet énoncé est rarement vrai**  
**3.cet énoncé est parfois vrai**  
**4.cet énoncé est souvent vrai**  
**5.cet énoncé est toujours vrai.**

**Durant cette année de formation d'enseignant-e-s (DAES ou DEEM)...**

\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Je consultais un maximum de références proposées en plus des notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes livres de chevet sont des ouvrages en lien avec la pédagogie et la didactique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette formation d'enseignants est une part importante de ma personne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une bonne part de mon temps libre est en lien avec cette formation d'enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dès que la porte de la classe est fermée et l'école derrière moi, je peux tout oublier de ce qui s'y est passé jusqu'au prochain cours à préparer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je préférerais faire de la recherche dans mon domaine d'études plutôt que de devenir enseignant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3

Cette proposition correspond pour vous à :

- 1.cet énoncé n'est jamais vrai**  
**2.cet énoncé est rarement vrai**  
**3.cet énoncé est parfois vrai**  
**4.cet énoncé est souvent vrai**  
**5.cet énoncé est toujours vrai.**

\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
En vue des examens, j'ai appris certaines choses par cœur même si je ne les comprenais pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai pas vu l'intérêt d'étudier une matière si elle n'était pas objet d'examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne vois pas l'intérêt d'approfondir la matière proposée en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai étudié uniquement ce qui a été distribué en cours et qui figurait dans les notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une idée générale des matières m'a suffi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je fournissais de gros efforts afin de tirer mes propres conclusions dans les domaines traités en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai passé beaucoup de mon temps libre à approfondir des éléments vus en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai consulté un maximum de références données en plus des notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrivais aux cours en ayant repris la matière des cours précédents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrivais aux cours en ayant des questions pour lesquelles je souhaitais obtenir des réponses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je cherchais régulièrement à confronter mes connaissances et mes points de vue avec mes collègues et les professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une partie de mon temps libre est consacré à la recherche d'informations et la lecture sur mon domaine d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tous les sujets traités m'ont paru intéressants car ils m'ont permis de changer et d'évoluer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquérir de nouvelles connaissances me donne beaucoup de satisfaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grâce cette année de formation, je me sens différent de celle/celui que j'étais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**4 Durant cette année de formation professionnelle, ce que j'ai appris de plus important c'est**

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Etape 3****5 Parmi ces propositions, *apprendre pour moi*, c'est d'abord : \***

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ mémoriser des connaissances
- ☐ acquérir des savoirs et savoir-faire
- ☐ interpréter différemment la réalité
- ☐ changer en tant que personne

La question suivante vous permettra de personnaliser et affiner votre réponse.

**6*****Apprendre, selon moi, c'est, en quelques mots :***

**\***

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Etape 4**

A propos de gestion de l'hétérogénéité

## 7

**Gestion de l'hétérogénéité.**

Cette proposition correspond pour vous à :

1. cet énoncé n'est jamais vrai
2. cet énoncé est rarement vrai
3. cet énoncé est parfois vrai
4. cet énoncé est souvent vrai
5. cet énoncé est toujours vrai.

**Dans mon enseignement :**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
J'organise mon enseignement sur la base d'un test de prérequis des connaissances de mes élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je questionne mes élèves pour faire émerger leurs représentations mentales initiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'explique clairement les objectifs spécifiques visés en vue des travaux et examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prépare mes cours en cherchant à répondre au maximum de questions que les élèves pourraient me poser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prépare différentes façons d'aborder un contenu de savoir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je fournis régulièrement des informations plus générales sur la matière abordée en cours pour aider les élèves à réaliser des transferts de connaissances.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'essaie de susciter des échanges avec les élèves et entre eux sur les contenus que nous étudions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que les élèves puissent repérer leur niveau d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que je me rende compte de ce que les élèves ont compris.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de l'évolution de leur conception sur les contenus abordés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de leurs manières de bien apprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves en difficultés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves avancés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque j'enseigne, je ne donne aux étudiants que les informations utiles pour réussir leurs examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je donne des références complémentaires (articles, ouvrages, sites internet...) pour inviter mes élèves à approfondir les contenus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'incite mes élèves à établir des liens entre les différents contenus et autres domaines d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je propose des retours métacognitifs à mes élèves (qu'ai-je appris ? qu'en ai-je retenu ? comment l'ai-je appris ?...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8 Actions des élèves**

Durant leurs apprentissages, mes élèves ont principalement comme action

\*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ répétition / reddition
- ☐ imitation
- ☐ construction
- ☐ collaboration
- ☐ Autre

**9 Posture d'enseignement:**

Dans ma pratique enseignante je me sens plus souvent \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ transmetteur du savoir
- ☐ guide vers le savoir
- ☐ organisateur de la construction du savoir
- ☐ agent relationnel
- ☐ Autre

**10 Enseigner, pour vous, c'est...**

Veillez écrire votre réponse ici :

## Identification avec garantie de maintien de l'anonymat

**11 N° de campus card \***

Veuillez écrire votre réponse ici :

**01.01.1970 – 01:00**

**Envoyer votre questionnaire.**

**Merci d'avoir complété ce questionnaire.**

## Protocole d'interview

Accueil du ou de la participant-e dans une salle au calme et présentations. Deux chaises tournées l'une vers l'autre sans table entre deux pour ne pas mettre de la distance. Sur le côté, une table pour déposer les vignettes.

### Introduction

Avant de commencer, j'aimerais préciser que :

- Cet entretien est destiné à compléter les questionnaires et recherches effectuées par P. Carron dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation **et que ce n'est pas une évaluation en lien avec son cours.**
- Cet entretien sera enregistré sur support numérique ; l'utilisation qui en sera faite sera strictement réservée à ce travail de thèse. **L'échange qui va suivre restera confidentiel et anonyme. Les informations qui seront échangées resteront entre vous et moi, et P. Carron.**

Etes-vous d'accord avec ceci ?

L'entretien devrait durer au maximum une vingtaine de minutes et sera structuré en trois temps, avec des questions portant sur l'enseignement.

### 1<sup>er</sup> temps : pour commencer

Si je vous montre les images suivantes, quelle est celle que vous associez le plus à votre posture d'enseignant-e ?



Si hésitations entre plusieurs : vous pouvez en choisir deux si vous hésitez.

- Si aucune : pouvez-vous trouver/décrire une autre image ?
- Que représentent ces images pour vous ?

Pouvez-vous expliquer ce que cela signifie exactement dans **votre pratique** ?

- Conception :
- Planification :
- Mise en œuvre :
- Analyse :

*Fac. : Dans quelle mesure, êtes-vous attentif-ve à ces postures lors de la préparation/planification de vos cours ?*

**Pour résumer** : quels sont les éléments caractéristiques de votre enseignement ?

De manière plus concrète ou une expérience précise : pouvez-vous décrire une **situation de classe** de ce type ? (illustrant bien votre posture)

*Fac. : Dans quelle mesure, modifiez-vous ces postures durant vos cours ? pour quelles raisons ? comment le faites-vous alors ? Pouvez-vous décrire un moment de classe où vous avez dû modifier votre posture ?*

Y a-t-il des postures d'enseignement que vous n'adoptiez **jamais** ? Pour quelles raisons ?



Quelles sont dès lors les **qualités et les compétences** que vous pensez que vos élèves doivent posséder pour être à l'aise durant vos cours ?

### 2<sup>er</sup> temps : pour approfondir

Avant cette formation, avez-vous déjà eu une expérience dans l'enseignement ?

Oui : combien de temps ? à quel niveau ?

Est-ce que la pratique de ces postures a évolué durant cette année de formation ? de quelle manière ?

À quoi attribuez-vous ces modifications/cette absence de modification ?

Faites-vous un lien entre votre/vos posture(s) d'enseignement et la **gestion de l'hétérogénéité** ?

### 3<sup>e</sup> temps : pour conclure

En quelques mots :

- Enseigner pour vous maintenant c'est... ?
- Apprendre pour vous, maintenant c'est... ?
- Gérer l'hétérogénéité pour vous, c'est... ?

**Protocole d'interview (mai-juin 2013)**  
**A propos de postures d'enseignement**

## A propos de gestion de l'hétérogénéité

Ce dernier questionnaire utile pour notre recherche et inspiré en partie de Favre B. et Rastoldo F. (2000, pp.163-1168), ne porte que sur la gestion de l'hétérogénéité dans la pratique ; quatre thématiques sont retenues :

- Pratiques pédagogiques
- Facteurs limitant l'enseignement
- Eléments liés à l'apprentissage
- Opinions générales.

Chacune des quatre parties du questionnaire se compose de brefs items portant sur la gestion de l'hétérogénéité dans votre pratique enseignante au quotidien.

Il y a 9 questions dans ce questionnaire

## Engagement professionnel actuel

Veuillez indiquer votre pratique enseignante actuelle.

### 1 Actuellement vous êtes engagé-e en tant que: \*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ au CO
- ☐ dans un Gymnase (Lycée, Collège)
- ☐ dans une ECG
- ☐ dans une école professionnelle
- ☐ je n'ai pas d'engagement cette année
- ☐ Autre:

## Pratiques pédagogiques

### 2 A. Pratiques pédagogiques

*Parmi les pratiques pédagogiques suivantes permettant de faire face à l'hétérogénéité des élèves, indiquer la fréquence à laquelle vous y recourrez. \**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Fréquemment / régulièrement
Utilisation de tests de prérequis et remédiation adaptée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emergence des représentations mentales initiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travail de groupes homogènes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travail de groupes hétérogènes sous la direction d'un pair avancé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travail par groupes de deux hétérogènes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptation de l'enseignement au niveau supposé moyen de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matériel diversifié à disposition des élèves qui en ont besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercices spécifiques adaptés aux plus faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercices spécifiques adaptés aux plus avancés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différenciation dans les devoirs à domicile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différenciation des objectifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prise en compte des différences lors de l'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3 Autres:**

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Facteurs limitant l’enseignement**

**4**

**Dans quelle mesure les facteurs suivants limitent-ils votre enseignement?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Extrêmement
Différences de niveaux initiaux au moment d’aborder un nouveau thème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de rythmes, de vitesse d’exécution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences d’âges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de sexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dues à l’origine sociale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dues à l’origine ethnique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de bagage socioculturel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de maturité personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dans la participation en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Effectif d’élèves trop élevé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surcharge des programmes officiels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivation personnelle de l’enseignant-e (vous-même)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5 Autres**

Veuillez écrire votre réponse ici :

Eléments liés à l'apprentissage

**6**

**Dans quelle mesure les facteurs suivants freinent-ils l'apprentissage de vos élèves?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup	Extrêmement
Différences de niveaux initiaux au moment d'aborder un nouveau thème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de rythmes, de vitesse d'exécution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences d'âges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de sexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dues à l'origine sociale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dues à l'origine ethnique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de bagage socioculturel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences de maturité personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différences dans la participation en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Effectif trop élevé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surcharge des programmes officiels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivation personnelle de l'enseignant-e (vous-même)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**7 Autres:**

Veuillez écrire votre réponse ici :

### Opinions générales

**8**

**Indiquez pour chacune de ces propositions votre degré d'accord :**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout 0	Un peu 1	Modérément 2	Beaucoup 3	Tout à fait 4
Dans une classe hétérogène, les élèves faibles se sentent forcément dévalorisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La prise en compte de l'hétérogénéité entraîne un nivellement par le bas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gestion de l'hétérogénéité implique trop de travail pour l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans une classe hétérogène, les élèves faibles sont stimulés par les élèves forts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une classe hétérogène prérèpte les élèves forts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une classe hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une classe hétérogène demande plus de collaboration entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer une classe hétérogène est épuisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diversité des compétences des élèves est une source de richesse pour l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le manque de temps à disposition ne permet pas de gérer efficacement une classe hétérogène	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La gestion de l'hétérogénéité n'empêche pas les plus faibles d'être distancés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les différences initiales entre élèves sont toujours trop importantes pour que tous atteignent les objectifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sélection est nécessaire et implique qu'il n'est pas utile de gérer l'hétérogénéité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Identification avec garantie de maintien de l'anonymat

9 Veuillez indiquer ci-après les deux numéros se trouvant sur votre CAMPUS CARD \*

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

no étudiant
no BCU

## ANNEXES 5

A5.1 Analyse des réponses à « *Apprendre, c'est...* » [Questionnaire 1 (septembre 2012) et Questionnaire 2 (juin 2013)]

A5.2 Analyse des réponses à « *Enseigner, c'est...* » [Questionnaire 2 (juin 2013)]

A5.3 Analyse des réponses à « *Un bon prof, c'est...* » [Cours de *Pédagogie générale* (septembre 2012)]



Analyse des réponses à « Apprendre, c'est... »  
[Questionnaire 1 (septembre 2012)  
et Questionnaire 2 (juin 2013)]

## Questionnaire 1 – septembre 2012

A. Apprendre pour moi, c'est d'abord : a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne.		B. Apprendre, c'est :	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III
1.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir des savoirs et savoir-faire, et par la même occasion évoluer, grandir, changer en tant que personne, nuancer mon regard sur la réalité, entrer dans une toujours plus grande complexité	0.2	0.2	0.6
2.	acquérir des savoirs et savoir-faire	C'est devoir évoluer, progresser dans son métier, dans sa personnalité, dans ses habitudes, devenir quelqu'un d'instruit sans être monsieur "je sais tout"	0.1		0.9
3.	mémoriser des connaissances	acquérir de nouvelles connaissances, des savoirs	1		
4.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Assimiler des connaissances, les faire siennes et évoluer en tant que personne consciente et responsable	0.5		0.5
5.	interpréter différemment la réalité	dans le concept d'apprendre il y a certainement le fait d'acquérir des savoirs et savoir-faire. Mais à mon avis il ne faut pas s'arrêter là. Ces savoirs, si on arrive à les assimiler et à faire les liens entre les différents domaines, façonnent notre vision de la réalité et nous aident à comprendre le monde dans lequel on vit.	0.3	0.7	
6.	changer en tant que personne	J'ai hésité entre la troisième et la quatrième réponse car les deux sont vraies pour moi. Je n'ai pas toujours été confrontée à des contenus qui m'ont changée en tant que personne. Par contre, bien souvent le savoir donne une organisation de la représentations de la réalité différente, plus fine que celle que l'on a. Mais certains savoirs m'ont radicalement changée en tant que personne. Ils étaient directement en lien avec ma vie et ont dirigé non seulement mon appréhension de la réalité, mais aussi mes actions, mes systèmes de croyance.		0.5	0.5
7.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Améliorer mes connaissances sur le long terme.	1		
8.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Découvrir des choses nouvelles et les comprendre.	1		
9.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Elargir son champ de vision - se poser des nouvelles questions - voir le monde différemment et de ce fait mieux le comprendre	0.4	0.6	
10.	acquérir des savoirs et savoir-faire	développer des savoirs et des techniques pour les réutiliser judicieusement. C'est aussi se développer soi-même.	0.3	0.4	0.3
11.	acquérir des savoirs et savoir-faire	On a vraiment appris dès lors que l'on est capable d'enseigner la matière à quelqu'un	1		
12.	acquérir des savoirs et savoir-faire	C'est agrandir notre ensemble de connaissance et augmenter ainsi notre chance de trouver une zone d'intersection avec un élément/personne externe à nous!	0.5	0.5	
13.	mémoriser des connaissances	écouter, comprendre, assimiler.	1		
14.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir des connaissances et savoir-faire nécessaires afin d'en faire bon usage (d'avoir tous les outils nécessaires) pour son futur métier.	0.5	0.5	
15.	acquérir des savoirs et savoir-faire	recevoir des données (informations théoriques ou pratiques) qui nous amènent à réfléchir et à remettre parfois en question nos propres représentations.	0.2	0.6	0.2
16.	acquérir des savoirs et savoir-faire	être capable de créer des connexions entre les différents domaines étudiés = comprendre l'impact des choses acquises ou mémorisées (étape nécessaire) sur ce qui nous entoure.	0.4	0.6	
17.	changer en tant que personne	Je pense qu'apprendre est effectivement acquérir des savoirs et des savoirs, mais l'apprentissage va nous permettre de changer notre manière de voir et d'interpréter les choses. Certaines connaissances ne vont pas affecter notre personnalité, mais certains sujets peuvent à mon avis profondément nous changer en tant que personne.	0.2	0.4	0.4
18.	acquérir des savoirs et savoir-faire	consacrer du temps et/ou de l'énergie/effort à l'acquisition d'un savoir qui est nécessaire ou/et intéressant.	1		
19.	interpréter différemment la réalité	interpréter différemment la réalité avec un saut qualitatif.		1	
20.	interpréter différemment la réalité	Devenir plus sensible et avoir des moyens supplémentaires pour aborder la réalité.	0.2	0.6	0.2

21.	interpréter différemment la réalité	Apprendre pour moi, c'est regarder le monde différemment afin de découvrir les différentes facettes qui le constituent et de voir que plusieurs vérités et contradictions peuvent coexister. Je peux ainsi confronter et/ou concilier plusieurs aspects qui constitueront mon point de vue et mes opinions de manière fondée.		1	
22.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Durant mes études, je n'ai pas cherché à apprendre par cœur mes notes de cours, mais à acquérir les outils me permettant de rechercher les informations qu'il me fallait, à développer mon esprit critique et à exercer certains réflexes propres à mon domaine.	0.6	0.4	
23.	acquérir des savoirs et savoir-faire	les quatre points mentionnés.	0.3	0.3	0.3
24.	acquérir des savoirs et savoir-faire	C'est appréhender, s'approprier une connaissance, un savoir, un savoir-faire pour les assimiler, les prendre à soi: il s'agit de faire sienne cette connaissance, de la "capter" pour son propre compte.	0.8		0.2
25.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Améliorer mon savoir, ma culture, mes centres d'intérêts, mais également mon caractère ainsi que ma relation aux autres.	0.4	0.2	0.4
26.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Pouvoir approfondir ses connaissances dans un domaine et connaître toujours mieux un sujet. C'est aussi acquérir un savoir faire dans les sciences, pas seulement des savoirs savants.	1		
27.	acquérir des savoirs et savoir-faire	se donner les moyens de pouvoir discuter sur une matière en la comprenant	0.5	0.5	
28.	acquérir des savoirs et savoir-faire	apprendre, c'est découvrir et connaître de nouvelles choses.	1		
29.	interpréter différemment la réalité	Arriver avec un point d'interrogation dans la tête, le manipuler en trois petits points et repartir avec un point d'exclamation dans le cœur ...(c'est beau hein ?)			1
30.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir de nouvelles connaissances nécessaires pour transmettre les savoirs accroître sa culture générale	0.9	0.1	
31.	interpréter différemment la réalité	Souvent, me faire plaisir; parfois, me faire violence. Toujours, tâcher de devenir une meilleure personne, en donnant du sens à mon existence.			1
32.	acquérir des savoirs et savoir-faire	avant tout, il faut comprendre ce qu'on apprend afin de pouvoir le restituer, l'appliquer de manière efficace et pertinente.	0.6	0.4	
33.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Devenir apte à faire quelque chose ou à suivre un certain comportement.	1		
34.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Être ouvert à une nouvelle connaissance, expérience.	1		
35.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir des connaissances dans un domaine mais aussi des outils pour approfondir ces connaissances. Apprendre n'est pas juste mémoriser quelque chose par cœur, c'est aussi comprendre, savoir faire un tri de tout ce qu'on entend et avoir un esprit critique envers la matière. C'est également savoir synthétiser et vulgariser si besoin.	1		
36.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir un art, une technique ou des connaissances, de se montrer critique envers elles/eux et de pouvoir les utiliser de manière personnalisée.	0.8	0.2	
37.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Construire des strates supérieures de connaissance à partir de connaissances antérieures.	1		
38.	interpréter différemment la réalité	légèrement changer sa perspective sur le monde, les gens, l'actualité, etc... Apprendre au quotidien permet d'affiner sa compréhension, son regard, son écoute de/sur l'autre.		1	
39.	interpréter différemment la réalité	Apprendre c'est pouvoir s'expliquer la réalité d'un fait. Par exemple en chimie si j'arrive à m'expliquer une réaction c'est que je l'ai apprise.	1		
40.	changer en tant que personne	Apprendre me permet d'évoluer. Je perçois cette évolution comme positive tant au niveau du développement de mes compétences d'enseignant qu'au niveau du développement de ma propre personnalité.			1
41.	interpréter différemment la réalité	Aborder un sujet à partir de différents points de vue et exercer son esprit critique et proposer des idées innovantes.		1	
42.	interpréter différemment la réalité	Apprendre c'est comprendre	1		
43.	acquérir des savoirs et savoir-faire	tisser des liens entre les connaissances	0.9	0.1	
44.	acquérir des savoirs et savoir-faire	comprendre un concept et le généraliser pour des situations nouvelles	0.5	0.5	
45.	acquérir des savoirs et savoir-faire	s'intéresser à certains sujets et les étudier jusqu'à pouvoir les maîtriser.	1		
46.	interpréter différemment la réalité	Apprendre ne se limite pas qu'au domaine scolaire/universitaire. On peut apprendre à tout moment, dans toutes les situations que la vie nous offre. C'est pour moi avant tout un développement de soi-même par rapport à soi mais			1

		aussi par rapport aux autres.			
47.	acquérir des savoirs et savoir-faire	... acquérir des savoirs et savoir-faire, être capable de les reformuler (de les mettre en pratique), y faire référence ou les utiliser dans un autre contexte que celui où ils ont été appris, être capable de faire des liens entre différents savoirs...	0.6	0.4	
48.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Connaître et comprendre de nouvelles techniques et sujets. Découvrir des thèmes qui sont en lien avec mes intérêts.	1		
49.	acquérir des savoirs et savoir-faire	intégrer de nouvelles connaissances	0.9	0.1	
50.	interpréter différemment la réalité	Découvrir de nouveaux points de vue sur la matière en question, de nouveaux avis et comprendre ou appréhender des situations sous un nouvel angle.	0.8	0.2	
51.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Un processus par lequel une personne cherche à comprendre une notion, un concept, un geste, une connaissance, un savoir, un savoir-faire, ... dans l'optique de pouvoir ensuite l'utiliser, l'interpréter, l'appliquer, le/la faire évoluer, se l'approprier et l'intégrer à sa propre personne.	0.3	0.3	0.4
52.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir des savoirs mais aussi les analyser de manière critique et se positionner personnellement par rapport à eux; c'est aussi acquérir des savoir-faire et des attitudes. Et c'est surtout découvrir de nouveaux sujets et les retenir car ils nous passionnent !	1		
53.	acquérir des savoirs et savoir-faire	S'ouvrir au monde et acquérir de nouvelles connaissances, assouvir une certaine curiosité, une soif d'apprendre	0.9	0.1	
54.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Etoffer sa propre culture générale, acquérir des savoirs que l'on va utiliser dans la vie et mûrir.	0.5	0.3	0.2
55.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Découvrir de nouvelles choses comprendre le monde qui nous entoure	0.5	0.5	
56.	changer en tant que personne	Apprendre, c'est obtenir de nouveaux outils pour la vie; se changer, évoluer, voir les choses sous un jour nouveau, découvrir...	0.1	0.2	0.7
57.	acquérir des savoirs et savoir-faire	S'approprier un morceau du monde extérieur pour le réinterpréter à sa manière.		1	
58.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Pour moi apprendre c'est acquérir des savoirs et savoir-faire afin de remettre/de bousculer les conceptions que j'ai, afin d'enrichir mes conceptions et d'évoluer et de mieux comprendre le monde dans lequel on vit.	0.2	0.4	0.4
59.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Selon moi apprendre à deux sens. Le premier renvoie à l'idée de mémoriser, acquérir, des savoirs et des savoir-faire. Le deuxième correspond à l'enseignement. Apprendre c'est apprendre soi-même quelque chose mais c'est aussi transmettre à quelqu'un, apprendre par exemple le français, les mathématiques ou la musique à un élève.	0.8	0.3	
60.	acquérir des savoirs et savoir-faire	une source de satisfaction un enrichissement personnel acquérir des connaissances afin de les mettre en pratique dans la vie de tous les jours	0.3	0.7	
61.	changer en tant que personne	Je pense que les réponses 3 et 4 ne sont pas si distantes l'une de l'autre pour moi. Mais puisque nous sommes en nous-même la première réalité subjective, j'ai choisi la 4. En réalité, plus j'apprends et plus je découvre des choses à l'intérieur de moi-même, ainsi ma façon de me rapporter au monde change. Mais le monde lui-même devient aussi plus grand, car je découvre des choses qui l'habitent que je ne connaissais pas. Plus le monde devient grand plus je désire apprendre à l'appréhender et à me comprendre... C'est un chemin sans fin, je crois.		0.5	0.5
62.	interpréter différemment la réalité	"se remplir" chaque jour un peu plus, avancer	0.8		0.2
63.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir des connaissances, mais aussi les assimiler pour mieux comprendre les réalités et sujets étudiés	0.4	0.6	
64.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Apprendre, c'est pour moi acquérir de nouveaux savoirs, approfondir des sujets et en découvrir de nouveaux.	1		
65.	acquérir des savoirs et savoir-faire	S'améliorer, s'ouvrir, voir les choses différemment		0.4	0.6
66.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Avoir la satisfaction d'avoir agrandi ses savoirs mais aussi ses compétences à transmettre une matière à d'autre (durant un exposé oral par exemple)	0.7	0.3	
67.	interpréter différemment la réalité	On apprend quand on acquiert des nouveaux outils d'interprétation du monde et on voit des problèmes là où on ne voyait que des faits acquis.		1	

## Questionnaire 2 – juin 2013

A. Apprendre pour moi, c'est d'abord : a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne.		B. Apprendre, c'est :			NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III
1.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Découvrir du neuf / organiser ses savoirs / faire des liens / acquérir de la maturité			0.2	0.5	0.3
2.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Apprendre est une chance et une opportunité auxquels bien des gens n'ont pas accès. La connaissance est avant tout un besoin et une obligation afin de survivre dans nos sociétés pour s'y adapter c'est du moins le visage que l'on en donne actuellement. Car nos sociétés évoluent toujours davantage vers la nécessité d'acquérir de plus en plus de savoir quelque soit les professions même celles-ci évoluent certaines disparaissent et d'autres viennent à se créer. Il est donc impératif pour les tenants de l'économie d'avoir sous la main des acteurs sociaux ayant les capacités et les affinités dont ils ont besoin; Ce sont des valeurs contraires à l'éthique de l'éducation à mon avis, si ces critères deviennent dominants. Le savoir ne doit pas être un marché, mais la capacité à l'être humain d'évoluer vers un futur positif.			0.1	0.3	0.6
3.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir des savoirs, des valeurs et des compétences			0.8	0.2	
4.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Evoluer en tant que personne morale et intellectuelle à travers l'assimilation de connaissances nouvelles ou présentées sous un jour nouveau.			0.3		0.7
5.	interpréter différemment la réalité	mieux comprendre les réalités de ce monde				1	
6.	changer en tant que personne	c'est un peu des 5 propositions énoncées ci-dessus. J'ai coché la dernière car elle me semblait être celle qui décrit un apprentissage le plus en profondeur. Mais les autres sont possibles aussi, en fonction de la situation, de l'investissement fourni, de l'effet recherché, du besoin préalable.			0.3	0.3	0.4
7.	acquérir des savoirs et savoir-faire	difficile de donner une seule définition. D'ailleurs pour la question précédente, il est difficile de ne faire qu'un choix. Je pense qu'apprendre, c'est effectivement acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais cette acquisition a comme conséquence un changement de ma personne (je ne suis plus tout à fait le/la même après une nouvelle expérience).			0.3		0.7
8.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir de nouvelles connaissances et compétences.			0.8	0.2	
9.	changer en tant que personne	Apprendre c'est s'ouvrir au monde, à sa société et devenir un citoyen. C'est aussi s'amuser, découvrir et collaborer.				0.7	0.3
10.	changer en tant que personne	Pour affiner la question précédente, pour laquelle j'ai presque coché "acquérir des savoirs et des savoir-faire" préféré "changer en tant que personne", je dirais qu'on apprend ces savoirs et savoir-faire bien sûr, mais ceux-ci s'inscrivent alors dans un processus de changement, d'évolution, car on intègre toutes ces nouveautés dans un ensemble qui contribue à former un nouveau "moi".			0.2		0.8
11.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir des nouvelles connaissance et savoir-faire, qui n'auront de sens et qui seront assimilés à long terme uniquement si elles nous semblent pertinentes et utiles dans la vie.			0.8	0.2	
12.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Devenir autonome dans un domaine, pour pouvoir continuer à m'améliorer après ma formation et ne pas « désévoluer »!			0.4		0.6
13.	acquérir des savoirs et savoir-faire	faire ses propres expériences.- comprendre et s'approprier.				1	
14.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir des connaissances théoriques dans le but de les transposer dans la pratique.			0.5	0.5	
15.	acquérir des savoirs et savoir-faire	découvrir et assimiler des connaissances par un travail intellectuel ou pratique. Pour que l'apprentissage soit efficace, il doit nécessiter de la compréhension et éventuellement une remise en questions des prérequis.			0.8		0.2
16.	changer en tant que personne	Se sentir constamment prêt à modifier sa perception des choses et surtout donner du sens à tout ce que l'on entreprend. Apprendre = évoluer = refuser de s'en tenir aux certitudes (même si elles sont nécessaires parfois).				0.5	0.5
17.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Surtout pas mémoriser des connaissances, cette année d'apprentissage m'a			0.1	0.4	0.5



		permis d'acquérir des savoirs et des savoir-faire et cela m'a permis d'interpréter différemment la réalité, de m'ouvrir l'esprit et m'a fait changer en tant que personne et enseignante.			
18.	interpréter différemment la réalité	Apprendre: un processus qui ne se termine jamais et qui a le potentiel de complètement changer sa manière de voir ou d'appréhender certains savoirs ou situations. Pour moi, apprendre n'est pas additif mais restructurant. Lorsque l'on apprend qqchose de nouveau, ou même lorsque l'on corrige représentations et/ou met ses connaissances "à jour", on n'ajoute pas simplement quelque chose à ses connaissances, mais cet élément nouveau a le potentiel d'entièrement restructurer ses savoirs, jusqu'à l'obtention d'un nouvel équilibre.	0.8	0.2	
19.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Jeu de langage à visée normative (que tous se mettent d'accord sur une vision plus ou moins objective d'un sujet donné), l'apprentissage peut être vu comme l'acquisition de savoirs et de savoirs-faire, au sens où un comportement de nature conformiste est inculqué aux apprenants pour permettre la formation d'une base de connaissances communes dans un groupe donné.	0.7	0.3	
20.	acquérir des savoirs et savoir-faire	développer un esprit critique et devenir le plus autonome (libre) possible	0.6	0.4	
21.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Apprendre n'est simplement pas de répliquer ce que l'on voit en cours mais de pouvoir l'appliquer à la réalité qui nous entoure et de construire sa propre identité personnelle et professionnelle en se basant sur ces connaissances qui permettent la construction d'un point de vue critique et authentique à la personne. Apprendre est un mécanisme dynamique qui se base beaucoup aussi sur la curiosité donc apprendre à s'informer de manière continue pour que les savoirs et savoir-faire acquis ne se fossilisent pas. Eveiller l'intérêt des élèves et de faire en sorte qu'il se sente impliqués en classe et puis dans la société pour devenir des membres responsables de la société.	0.1	0.3	0.6
22.	acquérir des savoirs et savoir-faire	élargir son point de vue, entraîner son esprit critique.	1		
23.	interpréter différemment la réalité	Je suis désolé, je n'arrive plus à me donner de la peine pour répondre à vos questions. Saturation.			
24.	acquérir des savoirs et savoir-faire	S'approprier un savoir, le prendre à soi, le faire soi. Pour ce faire, il s'agit de se confronter à la matière, de s'y pencher au plus près. Apprendre, c'est assimiler des connaissances, mémoriser des savoirs. Mais c'est également pouvoir appliquer ses connaissances, les mettre en pratique.	0.5	0.4	0.1
25.	acquérir des savoirs et savoir-faire	développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être interdépendants.	1		
26.	acquérir des savoirs et savoir-faire	acquérir un savoir académique tout en étant possible de varier les stratégies et en liant l'acquis à la réalité de la vie.	0.6	0.4	
27.	acquérir des savoirs et savoir-faire	Acquérir les connaissances dont on a besoin et que l'on souhaite acquérir	1		
28.	interpréter différemment la réalité	concevoir la réalité, les choses qui nous entourent avec un oeil différent, car nous connaissons mieux ces choses et donc notre vision en est plus approfondie. Apprendre, c'est aussi développer de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ces deux conceptions sont liées intimement.	0.8	0.2	
29.	changer en tant que personne	...enseigner, vivre, respirer, s'ouvrir au monde et à soi, être et penser, partager, poursuivre, réfléchir, se remettre en question ...	0.1	0.9	
30.	acquérir des savoirs et savoir-faire	"Prendre", assimiler tout ou partie de l'enseignement que l'on reçoit, en fonction de ce qui semble utile pour la suite de sa vie et sa carrière.	0.2	0.8	

Analyse des réponses à « Enseigner, c'est... »  
[Questionnaire 2 (juin 2013)]

## Questionnaire 2 – juin 2013

	A. Durant leurs apprentissages, mes élèves ont principalement comme action : a) répétition b) imitation c) construction d) collaboration	B. Dans ma pratique enseignante je me sens plus souvent : a) relais vers le savoir b) guide vers le savoir c) organisateur de la construction du savoir d) agent relationnel.	C. Enseigner, c'est :	RELAIS	GUIDE	ORGANISATEUR	AGENT RELATIONNEL
1.	construction	guide vers le savoir	essayer de donner le goût d'apprendre / transmettre / donner un exemple / stimuler / nourrir la confiance en soi de l'apprenant / partager une passion / faire découvrir / donner des repères	0.5	0.3	0.1	0.1
2.	construction	agent relationnel	communiquer, partager, motiver, transmettre, comprendre et expliciter	0.8			0.2
3.	collaboration	guide vers le savoir	transmettre des connaissances, des valeurs et des compétences, gérer la discipline, faire un bon climat dans ma classe	0.5			0.5
4.	construction	relais vers le savoir	Transmettre des connaissances utiles pour la plénitude future et une réflexion approfondie sur sa propre vie et son rapport avec le monde.	0.4			0.6
5.	collaboration	guide vers le savoir					
6.	collaboration	guide vers le savoir					
7.	construction	organisateur de la construction du savoir					
8.	collaboration	organisateur de la construction du savoir	Transmettre mes connaissances et compétences	1			
9.	collaboration	organisateur de la construction du savoir	Donner et accueillir	0.5			0.5
10.	construction	organisateur de la construction du savoir	Donner aux élèves les moyens d'apprendre au mieux.			1	
11.	construction	organisateur de la construction du savoir	Donner l'envie d'apprendre aux élèves			1	
12.	collaboration	guide vers le savoir	intéresser les élèves à comprendre le monde qui les entoure plutôt qu'à le consommer... et devenir autonome dans leurs études.		0.5	0.5	
13.	construction	guide vers le savoir	- amener vers la maîtrise- susciter l'envie d'apprendre		0.5	0.5	
14.	construction	organisateur de la construction du savoir	accompagner les élèves dans la construction de leurs connaissances.			1	
15.	construction	organisateur de la construction du savoir	transmettre un savoir mais surtout aider l'élève à comprendre et utiliser ce savoir à bon escient. A l'aide des savoirs appris, l'élève doit être capable de faire des associations avec ce qu'il sait déjà. Ainsi petit à petit, le savoir se consolide et s'accroît.	0.3	0.4	0.3	
16.	répétition/imitation	guide vers le savoir	pratiquer un métier qui m'apporte beaucoup de satisfaction parce que c'est un métier de contact et d'échange. et aussi contribuer à l'éducation des jeunes				1
17.	construction	organisateur de la construction du savoir	permettre à chacun d'enrichir ces savoirs et savoir-faire. L'essentiel est que l'élève se rende compte de ces capacités pour avoir envie d'en savoir plus.			1	
18.	collaboration	guide vers le savoir	une évidence.				
19.	construction	organisateur de la construction du savoir	un plaisir, un fantasme (vu la politique actuelle en matière d'embauche), une utopie et un acte de bravoure reposant sur une organisation du temps de travail, des objectifs observables permettant la validation des acquis, et une prise en considération des besoins affectifs des élèves et de leur recherche de rôles-modèles crédibles.				1
20.	collaboration	organisateur de la construction du savoir					
21.	collaboration	organisateur de la construction du savoir	organiser un environnement de travail bien cadré et posé qui permet aux élèves de choisir de travailler individuellement ou en groupe en qui se réfère à moi quand ils ont des questions. Je me tiens à leur disposition pour systématiser les notions et "rassembler" à la fin.			1	
22.	collaboration	guide vers le savoir					
23.	collaboration	organisateur de la construction du savoir	Donner des outils de réflexion pour la vie future des élèves	0.5			0.5

## ANNEXE 5.2

24.	répétition/imitation	guide vers le savoir	Proposer différents modèles d'apprentissage pour toucher un plus grand nombre d'élèves. C'est également tenir compte des différences entre élèves, ce qui passe par la prise en considération des pré-requis, des pré-acquis et des conceptions initiales des élèves.			1	
25.	construction	organisateur de la construction du savoir	mettre ses élèves dans une situation d'apprentissage.			1	
26.	collaboration	guide vers le savoir					
27.	collaboration	organisateur de la construction du savoir					
28.	collaboration	organisateur de la construction du savoir	faire que les élèves aient les capacités pour développer leur propre apprentissage par la construction d'un savoir et par la confrontation avec d'autres modes de pensée ou d'autres visions.			1	
29.	collaboration	guide vers le savoir	partager des moments et de la connaissance, s'évaluer et s'adapter	1			
30.	construction	guide vers le savoir					



# Analyse des réponses à « Un bon prof, c'est... » [Cours de Pédagogie générale (septembre 2012)]

## Annexe 5.3

	Triangle pédagogique			Réponses à la question : « Selon vous, qu'est-ce qu'un-e bon-ne enseignant-e ? »	« Roue » de Paquay					
	E	A	F		pr	p	as	t	mi	pa
	33	19	11		5	39	0	1	30	18
	totaux									
i.	1	1	1	...un professeur - juste, mais exigeant - qui maîtrise son sujet - qui sait rendre accessible des sujets complexes - qui varie les approches d'un sujet donné - qui sait éveiller la curiosité des élèves - ouvert aux évolutions de sa branche et de la didactique de sa branche - qui valorise l'élève et croit en ses capacités		1			1	
ii.	1		1	Un prof qui donne de sa personne, tant au niveau du travail qu'au niveau de son caractère. Un prof qui a une personnalité. Un prof qui connaît sa matière et sait aussi avouer son ignorance. Un prof qui fait des liens entre différents domaines d'études, qui de temps en temps sort du cadre strict du cours. Un prof qui s'intéresse à ses élèves et aime ce qu'il fait.		1			1	
iii.	1			Quelqu'un qui montre son plaisir à enseigner la branche, qui illustre ses cours par d'autres supports que le manuel, qui a toujours une anecdote pour décrocher un sourire aux étudiants.		1				1
iv.		1		C'est un professeur qui maîtrise sa matière, qui connaît les objectifs à atteindre, qui sait les faire atteindre par ses élèves en les adaptant à ceux-ci et en variant les activités, si possible avec un peu de créativité, d'humour. Il sait bien équilibrer les moments de travail personnel, en groupe, et les cours en plenum. Il sait aussi faire respirer la classe. Dans l'idéal, c'est aussi quelqu'un qui arrive à impliquer les élèves dans la matière à enseigner, notamment par des projets de classe.		1			1	1
v.		1		Un prof passionné, un peu loufoque, maîtrisant son savoir et sachant intéresser ses élèves. Etant exigeant au niveau de ce qui est demandé comme travail final, exigeant dans le sens que l'élève devrait avoir appris quelque chose de nouveau, être fier de son travail et s'être dépassé !					1	
vi.		1		Un bon prof est un prof qui fait participer les élèves, qui échange et discute. Un bon prof fait réfléchir ses élèves, ne donne pas les clefs tout de suite, sans pour autant les laisser s'ils sont "bloqués". Il les motive, les encourage à donner le meilleur d'eux-mêmes.						1
vii.	1			Un professeur qui arrive à se mettre au niveau des élèves, qui parle clairement et simplement et qui fait son travail avec plaisir					1	
viii.		1		un prof qui sait donner l'envie d'apprendre, qui surprend et varie ses méthodes d'enseignement, qui se remet en question, qui s'intéresse aux élèves et qui installe un bon climat dans ses cours.	1	1				
ix.		1		C'est un prof qui pose directement les limites en début de cours mais qui, au fil de l'année qui passe, se montre tel qu'il est vraiment (empathique, drôle, etc) pour autant que la classe le respecte et travaille comme il le souhaite. C'est aussi un prof qui est dynamique, qui fait beaucoup participer les élèves et qui leur donne l'occasion d'exprimer leur point de vue.		1				
x.	1			Celui qui manifeste un fort intérêt pour sa branche et qui la transmet avec enthousiasme ou passion		1			1	
xi.	1			C'est une personne ayant envie de partager, de communiquer, ouverte d'esprit par une attitude réfléchie mais ferme, motivée par son enseignement et qui sache transmettre un savoir avec simplicité mais avec une certaine efficacité					1	1
xii.	1			c'est quelqu'un qui est passionné par son sujet, qui prend en considération les connaissances et les intérêts de son audience, et qui ne néglige pas l'aspect relationnel et humain de l'enseignement		1			1	
xiii.	1			un prof qui fait participer les élèves, qui n'hésite pas à faire partager certaines anecdotes, qui s'intéresse au parcours de ses élèves, et qui montre qu'il aime la matière qu'il enseigne.		1				
xiv.	1			Un prof qui sait faire passer son enthousiasme, un prof qui se renouvelle, un prof qui accepte de se remettre en question	1					
xv.		1		Pour moi, un bon prof est donc qqun qui est capable d'interagir avec ses élèves, de transmettre un savoir et des connaissances de manière vivante, mais un prof qui soit aussi à l'écoute de ses élèves, de leurs propres visions ou conceptions de la matière ou d'un sujet en particulier.		1				
xvi.	1			... un prof passionné, qui sait transmettre son savoir en captant l'attention de ses élèves, qui a toujours soif d'apprendre dans la branche qu'il enseigne, qui sait gérer une classe sans faire preuve d'autoritarisme, qui collabore activement avec ses collègues, etc.	1	1				
xvii.	1			Un prof qui est capable de vulgariser, de transposer le savoir savant en savoir enseignable. Un prof qui arrive à intéresser les élèves. Un prof qui fait confiance et respecte les élèves et qui se fait respecter.		1			1	
xviii.	1			Mon prof de physique qui nous parlait des petits nains violets dans les murs derrière les prises qui faisaient remonter le potentiel. (regard sans doute biaisé, j'ai toujours aimé la physique)						1
xix.	1	1	1	Mon prof idéal: - maîtrise sa branche et la cultive au-delà des cours qu'il donne à l'école - sait pourquoi il enseigne, et pourquoi il enseigne sa branche et non pas une autre - aime les jeunes et être avec eux, mais ne veut pas être comme eux - a des haute attentes envers ses élèves, comme forme de respect envers eux	1	1			1	

[illegible]

xxxvii.		1	écoute ses élèves. Il est respecté et écouté. Il prépare ses cours et se remet toujours en question. Il sait se faire respecter. Il est honnête, transparent, et authentique avec ses élèves. Il est clair dans ses attentes et objectifs. Il sait cadrer ses élèves.	1					
xxxviii.	1		un prof qui fait en sorte que les élèves se posent des questions, un prof qui parvient à susciter la curiosité des élèves pour sa matière.					1	1
xxxix.	1		quelqu'un qui arrive à transmettre sa passion pour la matière, et donc l'envie de comprendre par soi-même, aux élèves.						1
xl.		1	C'est un prof capable de trouver un bon rapport intellectuel et humain avec ses élèves afin d'établir une relation de confiance. Il est capable de communiquer à ses élèves non seulement l'information, mais aussi les outils pour la saisir et l'assimiler afin de la transformer en connaissance et de l'employer de façon efficace à l'intérieur de la réalité complexe dans laquelle les élèves bougent. Il est capable d'attiser la curiosité de ses élèves afin qu'ils puissent la nourrir au-delà des heures imposées en classe: le but étant de pouvoir leur rendre partie active de leur propre apprentissage et développement. Un bon prof, tout en ayant un solide savoir, n'est pas le détenteur absolu de la connaissance et sait la remettre en discussion et l'enrichir à travers le rapport aux collègues et au monde.	1				1	
xli.	1		C'est un prof qui suscite l'intérêt par ces méthodes didactiques, par ses connaissances, par son esprit scientifique, c'est quelqu'un qui n'a pas besoin de faire de la discipline avec ses élèves, car ils sont motivés.	1				1	1
xlii.			quelqu'un d'humain, de captivant, de compétent, possédant une autorité naturelle et faisant preuve d'humour.	1					
xliii.	1		Une autorité naturelle, un respect des élèves, un amour de la branche qu'il sait transmettre.	1				1	
xliv.	1		Un professeur passionnant qui réussit à capter l'attention de ses étudiants. Un professeur qui ne plane pas 10'000 lieues au-dessus du Collège et donc... un professeur qui maîtrise la transposition didactique. Un professeur qui comprend les questions de ses étudiants et prend le temps d'y répondre. Un professeur sensible aux rapports humains qui se jouent dans l'enseignement.	1					1
xlv.		1	Pour moi, un bon prof est déjà une personne qui connaît sa matière. Il est enthousiaste et motive les élèves en leur donnant envie d'apprendre. Il est à l'écoute et adapte ses cours aux différents niveaux de ses classes.	1				1	1
xlvi.	1		... un enseignant ayant les connaissances suffisantes requises dans sa branche d'enseignement et les compétences nécessaires pour rendre le contenu des cours intéressants et pertinents.					1	1
xlvii.	1		"Un bon prof" est celui qui maîtrise sa matière et qui sait la transmettre en variant ses méthodes pour motiver un maximum d'élèves. Il ne doit pas toujours se montrer sérieux et strict mais utiliser l'humour et ouvrir des parenthèses pendant son cours en citant des expériences vécues pour compléter ses explications. Il ne doit pas hésiter au secondaire 2 à responsabiliser ses élèves tout en restant à leur disposition.	1				1	
xlviii.			variable et difficilement définissable.						
xlix.		1	Pour moi, l'une des principales qualités d'un enseignant est la cohérence (cohérence dans le discours, dans les évaluations, dans les attentes envers les élèves). Elle permet d'être crédible auprès des élèves et contribue à donner à l'enseignant une autorité naturelle...J'ai eu la chance d'avoir dans mon parcours de très bons profs et même d'excellents. Un exemple: mon prof de latin au gymnase (collège). Il rendait le cours vivant, avait beaucoup d'humour, proposait un cours bien construit, structuré, on voyait qu'il maîtrisait largement la matière enseignée, il était cohérent, les évaluations servaient à progresser et pas simplement à remplir des bulletins de notes, c'était quelqu'un de passionné et passionnant, il entretenait une relation harmonieuse et respectueuse avec nous ses élèves, il était clair, cadrait bien la classe et était humain et indulgent quand il le fallait.	1				1	
i.		1	En philosophie, XXX, X: sa brillance intellectuelle alliée à sa passion sont réellement séduisantes. Bien sûr, pour ceux qui sont d'abord sensible à l'élégance d'un raisonnement ainsi qu'à l'humour. AAA, enseignant en physique au Collège du A. C'est lui qui (sans qu'il le sache d'ailleurs) fera que je m'inscrirai en physique. Clarté des idées et bonhomme du personnage. BBB pour l'histoire-géo, actuel directeur du Collège de B. Un enseignant à l'intelligence vive qui a su en son temps en user en pratiquant une ironie corrosive qui rendait ces cours tout sauf soporifiques. J'étais motivé à participer en prenant le risque de me faire toucher par ses pointes jamais méchantes. C'est grâce à lui que je suis entré au club d'échecs de Bulle dont il était alors le président. Encore un homme qui avait des choses à dire. Un bon professeur va au-delà de la technique. Il a une présence qui attire, séduit ou intrigue, à sa manière (les trois exemples que j'ai donnés diffèrent). Ce n'est pas une personne désabusée. Ses décisions (commentaires, etc.) doivent être justes de façon à ce que l'élève les accepte. Par cette rectitude, il gagne la confiance des élèves. Je crois qu'un bon prof, c'est qqun qu'on rencontre volontiers en pleine rue, qui gagne à être connu.	1					1
ii.	1		un enseignant respectueux de ces élèves et qui les prend comme des êtres humains, attentif à tous les élèves, quelqu'un d'humain, capable de vulgariser des matières compliquées et qui maîtrise la matière enseignée, qui prend le temps de répéter les choses si il y a des difficultés, qui considère les propositions et remarques des élèves	1				1	1
iii.		1	Un professeur qui sait se faire respecter, tout en ayant un environnement de travail agréable où la communication avec les élèves étaient excellente. Le dialogue et les suggestions des élèves étaient dans la mesure du possible prise en compte.	1					
liii.	1		Un prof enthousiaste qui donne l'envie de travailler, qui motive la classe et varie la forme de ses	1					1

			cours (dans la mesure du possible). Quelqu'un de toujours disponible pour des questions et remarques, ouvert. Quelqu'un qui s'adapte aux différentes situations de la classe.						
liv.	1	1	Un prof qui a et qui montre du plaisir à partager son savoir, mais qui sait également motiver ses élèves à apprendre. Je pense qu'un bon prof est un prof aussi sûr de lui, qui sait faire preuve d'une certaine autorité sans que celle-ci soit dérangeante pour les élèves. Un prof qui est respecté et estimé des élèves.	1					
lv.		1	Un "bon prof" est un prof tout entier présent à sa classe, qui arrive à transmettre l'amour de sa branche. C'est un prof ouvert à la discussion, que l'on n'a pas peur d'aborder, qui construit et s'investit dans la relation pédagogique; un prof qui sait avoir une approche individualisée tout en gardant une vue d'ensemble de la classe. C'est un prof qui ne réduit pas les élèves à des étiquettes, mais qui s'efforce de les valoriser. Dans l'idéal, un "bon prof" devrait montrer aux élèves qu'ils ne sont pas seulement les objets d'une relation éducative, mais qu'ils sont également des sujets ayant le droit d'agir sur cette relation.	1					
lvi.	1		un prof qui fait en sorte que les élèves se posent des questions, un prof qui parvient à susciter la curiosité des élèves pour sa matière.					1	1



## **ANNEXES 6**

**A6.1 Résultats des participantes *B* et *J* au dispositif de recherche**

**A6.2 Présentation et analyse de quelques résultats statistiques complémentaires**

**A6.3 Retranscription partielle des quatorze entretiens**



## Résultats des participantes B et J au dispositif de recherche

Septembre 2012	1 <sup>o</sup> A propos d'apprentissage	Résultats du questionnaire et de notre interprétation de la définition donnée	B						J					
			R-SPQ-2F			INTERPRETATION DE LA DEF.			R-SPQ-2F			INTERPRETATION DE LA DEF.		
			Niv.I	Niv.II	Niv.III	Niv.I	Niv.II	Niv.III	Niv.I	Niv.II	Niv.III	Niv.I	Niv.II	Niv.III
			0.35	0.30	0.35	0.0	0.6	0.4	0.19	0.34	0.47	0.33	0.33	0.33
		Choix parmi les quatre propositions <sup>1</sup>	acquérir des savoirs et savoir-faire						acquérir des savoirs et savoir-faire.					
		« Apprendre, c'est... »	Elargir son champ de vision - se poser des nouvelles questions - voir le monde différemment et de ce fait mieux le comprendre						les quatre points mentionnés					

Sept. 2012 – Juin 2013	1 <sup>er</sup> 3 <sup>e</sup> Rapport à la formation	Questionnaires	B		J	
		Livres de chevet (1 à 5) <sup>2</sup>	Quest.1 : 3	Quest. 2 : 4	Quest.1 : 2	Quest. 2 : 1
		Loisirs (1 à 5)	Quest.1 : 4	Quest. 2 : 2	Quest.1 : 1	Quest. 2 : 4
		Part de soi (1 à 5)	Quest.1 : 3	Quest. 2 : 2	Quest.1 : 2	Quest. 2 : 1
		Recherche / enseignant (1 à 5)		Quest. 2 : 1		Quest. 2 : 1
		Qu'avez-vous principalement appris durant cette formation ?	Etudes académiques : l'esprit critique qu'il n'y a pas qu'une vérité façon de faire, de lire, d'interpréter	Formation DAES : Accepter de faire des erreurs tout en ne se sous estimant pas.	Etudes académiques : La méthode de travail; l'assiduité	Formation DAES : Qu'il existe des gens qui se sont confrontés aux problèmes pédagogiques avant nous, et qu'ils peuvent donc nous aider dans nos problèmes actuels.

Novembre 2012 - Mars 2013	2 <sup>o</sup> Extraits retenus des Carnets de bord <sup>3</sup>	Entrée dans le carnet	B	J
			04.10.2012 	24.09.2012 

<sup>1</sup> a) mémoriser des connaissances b) acquérir des savoirs et savoir-faire c) interpréter différemment la réalité d) changer en tant que personne

<sup>2</sup> 1. cet énoncé n'est jamais vrai / 2. cet énoncé est rarement vrai / 3. cet énoncé est parfois vrai / 4. cet énoncé est souvent vrai / 5. cet énoncé est toujours vrai

<sup>3</sup> Les extraits des carnets de bord sont donnés sans aucune correction de notre part. Nous avons par contre parfois rendu anonymes certaines références à des personnes.

<sup>4</sup> Il est intéressant, voire symptomatique, de remarquer que B utilise un « what people think I do ? » sur l'enseignant alors que J – un peu plus tard – le fera avec une représentation sur le Biologiste. Rapports aux domaines d'études différents que l'on retrouvera également en fin d'année.

15.12.2012

Mon idée est renforcée par la théorie de l'apprentissage d'Ausubel que nous avons abordée en cours de Didactique de branche, selon laquelle (que seuls les bons élèves déduisent par eux-mêmes, mais qu'il faut fournir aux autres).

01.01.2013

	Science construite	Science « en train de se faire »
Modèle de la science	Rigueur et méthode	Tâtonnement et errance
Démarche réflexive	Logique rigoureuse et linéaire	Logique moins linéaire
Rôle de l'expérience	Vérification et illustration de la théorie	Mise à l'épreuve d'une hypothèse
Démarche expérimentale	Linéaire, étapes balisées	Multidirectionnelle
	Mise en œuvre uniquement des techniques qui donneront un résultat positif. Le professeur, qui connaît d'avance	Mettre en œuvre plusieurs techniques différentes.

	le déroulement de l'expérience, fait éviter les fausses routes et les erreurs.	
Rôle de l'élève	« Exécutant », effectue les manipulations	Acteur, à l'initiative de formuler des hypothèses et de choisir les expériences à mener à bien pour les tester
Fin de test	Conclusion définitive	(Re)formulation d'hypothèses en fonction des résultats observés
Statut de l'erreur	À éviter	Utilisée dans la démarche
Capacités à acquérir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modèle de démarche</li> <li>- esprit logique</li> <li>- rigueur</li> <li>- méthode (construire un raisonnement sans partir dans tous les sens)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « esprit de recherche »</li> <li>- imagination</li> <li>- ouverture d'esprit</li> <li>- sens critique</li> <li>- aptitude à se poser des questions</li> </ul>
Valeur pédagogique de l'expérience	<ul style="list-style-type: none"> <li>- confronter les élèves à du concret, expérience sensomotrice -&gt; « on apprend mieux en faisant »</li> <li>- manipulation en soi : savoir-faire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [confronter les élèves à du concret, expérience sensomotrice -&gt; « on apprend mieux en faisant »]</li> <li>- affrontement avec la réalité, les échecs et les résultats inattendus -&gt; sollicitent la réflexion des EE</li> <li>- manipulation en soi : savoir-faire</li> </ul>

les TP peuvent développer chez les élèves des **capacités bien plus variées** que ce que je pensais. J'ai tendance à penser que les élèves sont plutôt enclins à « partir dans tous les sens » et à avoir de la peine à suivre un raisonnement logique rigoureux, et donc qu'il faudrait plutôt limiter leur « imagination et créativité » dans le sens d'une plus grande rigueur, mais je me rends compte que ces aspects créatifs sont tout aussi importants, ce qui ne correspond certainement pas à l'image de la science qu'ont la plupart des gens (y compris moi). De plus, je vois dans l'adoption de la démarche « trial & error » deux autres grands avantages : d'abord, le fait que les élèves jouissent d'**initiative** et d'**autonomie** a un impact certain sur leur **motivation** ; deuxièmement, cela les plonge dans des situations plus proches de la « vie réelle » à laquelle ils seront confrontés plus tard. Sans compter l'efficacité d'apprendre de ses erreurs

10.10.2012

Un des éléments clés quand il s'agit de représentations mentales est qu'il en existe autant que d'individus. Ces représentations, souvent empiriques, peuvent nous aider dans notre profession, mais elles peuvent aussi être des obstacles face à la transmission. Elles sont présentes partout et en chacun – de ce fait, on peut les percevoir comme nécessaires car faisant partie de l'acte d'apprentissage. Cependant, pour avancer il s'agit souvent de déconstruire ses connaissances erronées afin d'établir de nouvelles bases pour de nouvelles connaissances. En tant qu'enseignant, on se doit souvent de modifier les représentations des élèves, dans le cas où elles seraient erronées. Pour réaliser ce projet, il est nécessaire de passer par quatre étapes : les définir chez les élèves (diagnostique), confrontation avec des représentations différentes, et finalement travailler dessus. L'apprentissage se fait grâce à la transformation des conceptions initiales.

14.10.2012

Pour le reste, je dirais que cela **dépend** beaucoup du **public visé**: branche fondamentale ou option spécifique/complémentaire, collège ou ECG (option « santé »)...

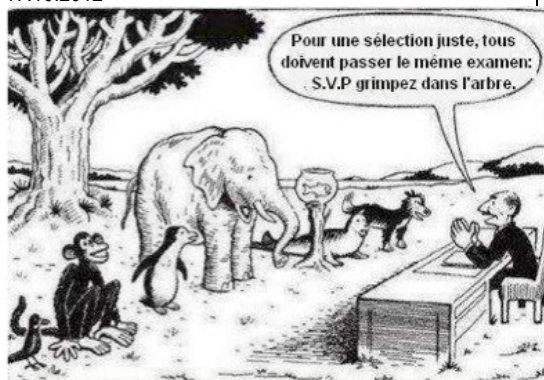
la biologie est une branche **très sujette aux représentations des professeurs** et dépend de leurs préférences et leur(s) spécialisation(s)

qu'on expose **une théorie parmi d'autres**

06.03.2013

Je rajouterais que le choix de la matière à enseigner dépend grandement du **public-cible**. En effet, je pense qu'en **branche fondamentale** (1ère et 2ème années) il faut sélectionner les sujets qui nous paraissent les plus importants – même s'il est difficile de répondre à cette question – en gardant à l'esprit que ces élèves-là ne feront probablement plus jamais de biologie dans leur vie. Pour ces mêmes élèves, je souhaite avant tout leur faire comprendre des schémas de fonctionnement généraux (génétique, évolution, métabolisme, reproduction, etc) et limiter l'étude approfondie de cas particuliers. Ceux-ci doivent avant tout servir d'illustration aux concepts généraux. Il ne faut pas pour autant les négliger complètement car ce sont eux qui donnent de la « couleur » et de la « substance » à des modèles abstraits, difficiles à assimiler par les élèves sans exemples concrets. Cependant l'accent ne serait pas mis sur la connaissance de ces cas particuliers. Etant donné que le nombre de chapitres vus en branche fondamentale est limité, je souhaite aussi amener mes élèves à réfléchir par eux-mêmes afin d'être capables d'aborder de manière correcte divers sujets relatifs à la biologie qu'ils rencontreront au long de leur vie. En **option spécifique**, je souhaite bien sûr maintenir la compréhension de schémas généraux de fonctionnement, mais là on peut aller plus à fond dans des études de cas concrets pour renforcer la « culture générale » biologique des élèves. En même temps, on augmente le degré de complexité des modèles exposés. Si le collège vise à donner aux étudiants une formation générale en évitant la spécialisation, l'ECG au contraire vise un public plus particulier. Le programme de biologie d'ECG santé laisse ainsi totalement de côté certains chapitres pour se centrer sur la biologie humaine. Ce chapitre est abordé de manière différente au collège ou en ECG.

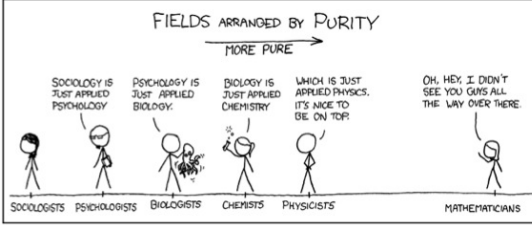
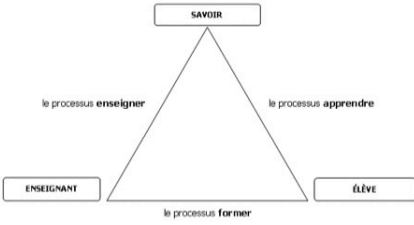
17.10.2012



**Notre système d'éducation**

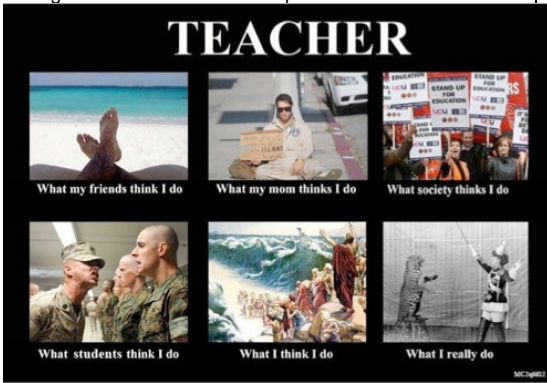
06.03.2013

A mon grand dam, force est d'avouer que dans les cours nous **ne vérifions pas suffisamment** le savoir appris ; bien que la quantité d'exercices proposés dépende des chapitres. Nous faisons peu de **répétitions** du même thème durant une même année.

		<p>14.11.2012</p> <p>Mon autre branche étant le Français, je ne m'étais jamais vraiment rendu compte à quel point ces deux branches étaient traitées de manière égale à l'Université, mais ne le sont plus du tout. En Français, certes on ne traite pas la matière de la même manière, mais dans les grandes lignes on fait la même chose</p>	<p>06.03.2013</p> <p>Un projet proposé par l'une de mes collègues m'a fait prendre conscience de la <b>diversité d'approches possibles</b> pour un même sujet (selon le public-cible). On peut aussi varier les formes de présentation d'un chapitre à l'autre, ce qui constitue un levier pour éveiller et <b>maintenir l'intérêt</b> des élèves. Je souhaite leur proposer des stimuli intéressants (accroches ou situations-problèmes) afin de développer leur curiosité à l'égard du vivant.</p>
	Rapport au savoir	<p>30.11.2013</p> <p>Ce qui m'a principalement marquée durant ma scolarité c'était: les profs qui m'étaient sympathiques et ceux qui ne me l'étaient pas. Les ambiances de classes et les branches que j'affectionnais particulièrement. Pour ces branches soit le prof était un supplément à ce plaisir, soit mon plaisir face à la branche était tel que le prof importait peu s'il ne m'était que peu sympathique. Mes souvenirs touchent essentiellement à l'« humain » et à l'amour pour certaines branches – peu aux savoirs appris au final (...). Encore une fois, l'axe former prend tout son sens ici aussi</p>	<p>24.09.2012</p> <p>Dans le cadre de la AAA, le but était de définir nos représentations de la biologie pour en prendre conscience et construire ensuite des <b>cours</b> qui soient <b>cohérents</b> avec cette vision. L'enseignement y gagnera en qualité et en clarté et cela permettra aussi d'être plus transparent face aux élèves. XXX recommande – et je la rejoins totalement sur ce point – de prendre du temps, au début de l'année, non seulement pour que les élèves expriment leurs représentations de la biologie, mais aussi pour que le professeur explicite les siennes : « Pour moi, la biologie c'est <i>ceci</i> et <i>cela</i>, et donc cette année avec vous je pense étudier <i>ceci</i> et <i>cela</i> pour atteindre <i>tel</i> et <i>tel</i> but ».</p> <p>14.10.2014</p>  <p>... Et puisqu'on y est, une autre (toujours de xkcd.com), que j'interprète comme un simple clin d'œil au fait que les « profanes » ne comprennent pas toujours les arcanes d'un champ précis de la recherche scientifique, mais ceci n'est pas exclusif de la biologie... Cette vignette me rappelle une amie, doctorante en biologie marine, qui me confiait : « Les gens se fichent de ma poire quand je leur dis que je compte du plancton, mais ils ne se rendent pas compte à quel point c'est difficile ! », ce qui m'avait fait sourire.</p>
	Modèles d'apprentissage et postures d'enseignement	<p>27.10.2013</p> <p>Voici une représentation visuelle :</p>  <p>En parallèle avec ce qu'on a vu en cours de Didactique Générale / Gestion de classe – je me rends compte que j'aime particulièrement me situer sur l'axe APPRENDRE – en d'autres termes on peut dire que j'aime « faire le mort ».</p> <p>Ce qui se passe sur cet axe peut être résumé ainsi :</p> <p>Le rôle de l'Enseignant est d'élaborer des scénarios pédagogiques, d'imaginer des situations problèmes et surtout de fournir des méthodes et des documents de travail.</p> <p>Le rôle de l'Elève est d'essayer, d'expérimenter, de construire, de chercher de l'information et d'interagir avec les autres élèves. On peut presque dire que sur cet axe, l'Elève est sensé tout faire.</p> <p>Pour ce qui est des méthodes, on peut penser au Behaviorisme, à Perrenoud, à Freinet.</p> <p>Les difficultés de cet axe sont les suivantes : il faut porter une grande attention et importance à « comment » les choses sont présentées à l'Elève. L'Enseignant doit organiser beaucoup de choses à l'avance (par exemple : ateliers, postes). Durant le cours, l'Enseignant doit être à la disposition des Elèves et superviser le travail effectué. Il doit aussi, au cours de la leçon, faire confiance à l'Elève afin que celui-ci apprenne plus.</p> <p>A ce jour, cet axe me paraît le plus réalisable ainsi que le plus sécurisant pour moi. L'axe Enseigner m'effraie un peu – j'apprécie le mode magistral en tant qu'étudiante, mais je ne me sens pas prête, ni assez à l'aise avec ce qui doit être transmis pour le pratiquer fréquemment.</p> <p>Par ailleurs, d'après ce que je vois en stage, dans l'enseignement de l'Anglais, mon EF est rarement sur l'axe Enseigner – ou alors de façon très sporadique (introduction d'un chapitre de grammaire – 5 minutes). Je dirais que l'Anglais est situé plus sur l'axe Apprendre et sur l'axe Former. Cependant, j'ai comme objectif de pratiquer les 3 axes lors de mon stage. Il y a des éléments dans la branche Anglais qui peuvent être transmis selon l'axe Enseigner : par exemple raconter l'histoire de la branche ou un élément culturel.</p> <p>En parallèle à cela, je suis consciente du fait que l'axe Apprendre demande une préparation méticuleuse et je sais que je suis plutôt quelqu'un de synthétique et organisée, qui n'aime pas perdre du temps à peaufiner les détails. L'axe Enseigner deviendra donc peut-être plus intéressant pour moi une fois que je serai à l'aise avec la matière à transmettre.</p> <p>Au fil de cette réflexion, je me rends compte qu'il est encore un peu tôt pour développer des problématiques vues en stage. Je pense que je serai plus capable de revenir sur ce point après les vacances.</p>	

		<p>30.11.2013</p> <p>Vient ici se joindre ce que j'appellerai l'aspect « métaphysique » de l'enseignement. Je ne vais pas uniquement tenter d'enseigner un savoir (à) enseigner aux élèves mais aussi un savoir faire, un savoir être, et une méthodologie de travail. Ces éléments sont, selon moi, tout aussi importants pour les élèves. L'enseignement au secondaire 2 donne aux élèves des méthodes, des clés, pour ouvrir ensuite d'autres portes une fois qu'ils auront choisi une spécialisation supérieure. Je ne souhaite pas minimiser l'importance des savoirs appris ici mais simplement être consciente du fait que ces savoirs font partie d'une structure plus grande et qu'ils prennent place dans un contexte humain qui offre un enseignement tout aussi important et marquant chez l'élève.</p> <p>27.02.2013</p> <p>Hormis le fait que le magistral n'est pas toujours la meilleure façon de transmettre de l'information, les élèves ont apprécié de me voir ainsi à l'œuvre. Ce cours était le cours d'introduction sur un auteur du XIXe. Les prochains cours seront composés d'exposés de groupes d'élèves sur des sujets liés à l'un des ouvrages de cet auteur. J'ai eu droit à beaucoup de sourires quand j'ai commencé mon cours en expliquant que moi aussi j'allais leur faire un exposé.</p> <p>(...)</p> <p>Il est essentiel de prendre des moments pour discuter avec les élèves et recueillir leurs impressions.</p> <p>Un autre exemple quant aux impressions de mes élèves : ils n'aiment pas tellement la structure de la méthode de grammaire pour le vocabulaire. Elle compile trop d'éléments sur une page. Ensemble nous avons donc décidé d'élaborer, en tournus, des listes de vocabulaire personnalisées pour toute la classe.</p>	<p>14.10.2012</p> <p>je peux peut-être également mentionner les capacités que je souhaite développer chez les élèves à travers l'enseignement de la biologie. Je ne m'arrêterai pas ici sur les compétences « interdisciplinaires » (telles que prise de notes, argumentation, synthèse, ...), mais seulement sur celles qui me paraissent spécifiques de ma branche. En établissant la liste de ces capacités pour mon devoir de Didactique de la biologie, je me suis rendu compte que la plupart concernaient l'<b>attitude face au savoir</b> (curiosité, esprit critique, formulation d'hypothèses, rigueur) et qu'une seule entrée mentionnait les <b>connaissances « factuelles »</b> des divers domaines de la biologie! Cela m'a surprise. Comme dit plus haut, j'ai sûrement été influencée de façon disproportionnée par l'article de Favre au moment de rédiger ce devoir. Ce résultat m'a peu plu, car je ne souhaite pas donner plus d'importance à l'« esprit scientifique » qu'aux connaissances. Il s'explique peut-être aussi par un curieux hasard qui veut que je puisse résumer en une seule phrase mes attentes par rapport auxdites connaissances factuelles (« <i>connaissance des grands principes d'organisation, de fonctionnement et de reproduction du vivant, mais aussi de cas particuliers</i> ») ? Le troisième grand axe, que je considère également comme essentiel, est la capacité d'<b>utiliser</b> ces connaissances en dehors de l'école pour comprendre et <b>se positionner</b> sur des sujets et des enjeux sociaux. En définitive, je dirais que ces <b>trois aspects</b> sont tout aussi importants l'un que l'autre et j'espère pouvoir les développer de manière <b>équilibrée</b> chez mes élèves</p> <p>02.02.2013</p> <p>« Parfois j'ai l'impression qu'on donne des perles aux cochons »... Je suis obligée de lui donner partiellement raison, car je me décarcasse pour trouver une approche plus intéressante et qui rende les élèves plus actifs que l'exposé transmissif, et ils ne font même pas l'effort de réfléchir.</p> <p>06.03.2013</p> <p>Je souhaite développer chez les élèves <b>trois grands axes</b> à travers mes cours de biologie. J'ai défini ceux-ci dans un devoir de didactique de branche au début de l'année et ils restent valables jusqu'à maintenant. Il s'agit de</p> <p>1) <b>connaissances</b> factuelles (grands principes de fonctionnement du vivant + cas concrets) 2) capacités et <b>compétences</b>, spécifiques à la biologie – ou du moins aux sciences – (curiosité face aux phénomènes naturels, observation, récolte de données, manipulations pratiques de base, formulation d'hypothèses, etc) mais également transversales (prise de notes, esprit critique, logique et rigueur, métacognition, autonomie, etc). 3) <b>utilisation</b> du savoir en dehors de l'école, pour se situer par rapport à soi-même (santé) et au monde et prendre position sur diverses questions de société (entre autres dans le cas de votations populaires).</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



		<p>13.03.2013</p> <p>Le temps passant tellement vite cette année, on n'a parfois pas le temps de se rendre compte du fait que les choses évoluent au niveau de nos représentations, de notre pratique et de notre réflexion.</p> <p>Pour terminer j'insère ici une deuxième image sur les enseignants – elle fait écho à la première de ce carnet.</p> 	<p>06.03.2013</p> <p>la lecture d'articles scientifiques relatifs à la biologie, notamment dans des revues de type <i>Science&amp;Vie</i>, réveille à chaque fois mon enthousiasme pour la <b>recherche</b>. J'aimerais bien acquérir davantage d'expérience dans ce domaine. Outre l'intérêt personnel pour ce domaine, cela me permettrait en tant qu'enseignante d'avoir un meilleur équilibre entre connaissances <b>pratiques</b> et théoriques, et de connaître davantage d'exemples concrets à donner à mes élèves. Cela me permettrait aussi de me sentir plus à l'aise par rapport aux travaux pratiques</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



		B 27.05.2013, 15h30 21'08''	J 03.06.2013, 13h00, 17'16''
Mai-Juin 2013	2° Entretiens semi-dirigés (extraits)	<p>00:40 – 01:42 Il faut pas que je prenne celle que j'aimerais que ce soit, je vais essayer d'être réaliste. Je vais prendre celle avec les élèves... parce que, en fait je l'ai prise un peu par élimination avec celle-là où on voit que j'ai pris celle-ci. Je pense que les élèves sont essentiels et là j'ai un peu l'impression que l'enseignant fait participer les élèves et ça je pense que c'est aussi un élément essentiel. J'aurais bien sûr voulu prendre un peu l'escalier. Mais je pense que ça se passe quand même pas comme ça dans la réalité, parce que là c'est vraiment de l'individuel, comme un cours privé et puis c'est rarement le cas, on est toujours face à un groupe. Donc c'est aussi pour ça que j'ai pris celle-ci, qui fait participer les élèves et puis... ça reflète aussi une réalité au niveau de l'image. L'enseignant est quand même debout face à une classe assise.</p> <p>04:00 – 05:40 Je pense qu'il y a avant tout... une attitude positive. Je pense que ça, j'essaie vraiment de toujours leur montrer. En même temps je fais pas vraiment exprès non plus, mais j'essaie vraiment de leur montrer que j'ai envie d'être là et que ça va bien se passer. Il y a un peu cette idée là... Et puis après, je dirais que j'essaie quand même toujours aussi de varier pour pas toujours faire la même chose, genre que du magistral ou que des exercices de grammaire. Enfin, j'essaie toujours de faire différentes activités. Je pense par exemple dernièrement pour illustrer, on a travaillé un poème et puis j'avais fait une fiche de questions. Ils ont fait la fiche tous seuls, on a répondu ensemble pour la correction. Je sais que certains ils ont pas aimé ça, alors j'ai essayé de faire autre chose la fois d'après sur l'autre poème, c'est eux qui ont posé les questions et qui ont essayé de répondre. J'essaie de les stimuler de différentes manières, donc ouais l'attitude positive, varier les cours au niveau de la manière de faire. Allé j'en trouve un troisième, trois c'est toujours bien : je pense que c'est aussi un enseignement... je propose un enseignement assez flexible. Justement par ce qu'on disait avant avec le fait d'écouter finalement les besoins des élèves en fait. Un enseignement ouvert à la critique peut-être, enfin critique... au changement en fait. Si je me rends compte aussi qu'il y a un truc que je fais qui va pas du tout, je vais essayer peut-être de réajuster. Peut-être que c'est parce que je suis fraîchement diplômée.</p> <p>06:40 – 08:56 Le maître tout seul devant son tableau... c'est assez drôle en plus, moi j'utilise pas beaucoup le tableau, j'aime pas trop ça. Même si je suis à l'aise quand je le fais, les parties magistrales j'en fais très peu. Donc, ça serait pas du jamais, mais rare pour celle-ci. « Faites comme moi »... bon, je sais pas si c'est parce que je suis encore jeune, mais j'estime pas avoir la science exacte à tout. Je suis pas trop partisane de « faites comme moi ». Je dirais plutôt « on va essayer de faire ensemble ». Là ils construisent ensemble... Oui. Ben oui, ça illustre bien. Prendre par la main et l'enseignant est un peu en dessus et tire l'élève vers le haut, bien sûr. Après ce qui me déplaît dans cette image c'est un peu le côté un élève tout seul, c'est quand même rare avec la réalité je trouve.</p> <p>Ça fait un peu l'enseignant comme un guide, mais qui se met à niveau vu qu'il prend l'élève par la main. Donc c'est très bien... enfin c'est idéal comme situation. Mais j'ai l'impression, en tout cas de ma très petite expérience, que c'est difficile de faire de l'individuel si on est à 100% et qu'on a 15 classes différentes, peut-être pas 15, mais 8 classes différentes. Je pense que c'est quand même difficile ou alors il faut pas être à 100%. Celle que j'adopterais pas serait le « faites comme moi » et puis quand même peut-être cette image : où l'enseignant est tout seul et on voit même pas les élèves.</p>	<p>00:30 – 01:20 Dans le sens où je suis là pour aider les élèves à progresser, forcément pas quelque chose de behaviouriste, petits pas à petits pas (...) l'aider à avancer sur son chemin, à se développer.</p> <p>Je dirais que je ne suis pas la seule source de savoir dans la classe ; j'ai des choses à leur expliquer mais je suis plutôt à leur service. C'est eux qui compte et que je dois aider à progresser. Et puis j'essaie de leur laisser de l'autonomie, à les faire penser par eux-mêmes.</p> <p>01:25 – 01:50 Ça m'arrive d'avoir des cours magistraux, mais j'essaie déjà de varier, de faire des travaux de groupes aussi, qu'ils découvrent un peu la matière, etc. ça peut être des choses toutes bêtes : j'ai une classe qui me demande tout le temps : « Mais Madame, ça c'est important ? est-ce qu'il faut retenir ? » Je leur dis : « Toi, qu'est-ce que tu en penses ? est-ce que tu vas Apprendre ça ? ». C'est pas moi qui donne tout de suite les réponses, qu'ils apprennent aussi à se débrouiller par eux-mêmes.</p> <p>02:25 – 03:08 J'ai deux branches extrêmement différentes (...) : Biologie et Espagnol. (...) J'ai l'impression qu'en Espagnol, j'arrive à varier plus ; c'est-à-dire que je fais des travaux de groupes, on écoute des chansons, je fais des jeux de rôles, pis je sais que les élèves me demandent de varier alors je fais un maximum. C'est une petite classe de dix. Je les connais mieux individuellement aussi, j'arrive mieux à gérer les besoins individuels.</p> <p>06:00 – 06:38 En tout cas pas cette année en tant que stagiaire, parce qu'au contraire, j'ai tout essayé pour voir si ça me convenait, comme ça fonctionnait, etc. J'ai pas fait de behaviourisme, vraiment quelque chose, étape par étape (...)</p> <p>Ça, « Faites comme moi », (...) Il y a des choses justes et des choses fausses, c'est clair, mais après, les réponses j'essaie toujours de comprendre pourquoi ils me la disent, même si c'est pas ce que j'attendais, d'essayer de voir s'il y a du juste dans ce qu'ils me disent, de ne pas repousser directement tout ce qu'ils me disent. Pis, en plus, dans la manière de travailler, chacun à la sienne (...) Je leur dis beaucoup plus souvent : « Prenez si ça vous aide, sinon laissez tomber ! ». C'est pas les choses qui me conviennent à moi qui conviennent à tous.</p> <p>06:48 – 07:50 Bon je pense qu'ils doivent être un minimum intéressé par la matière ; bon c'est aussi mon travail de faire en sorte que ça les intéresse mais c'est de leur ressort de s'investir un peu. (...) C'est clair que moi je dois mettre en avant tout ce que je peux pour les accrocher, mais à la fin c'est eux qui décident : si ils n'ont pas envie d'apprendre, ils n'apprendront pas.</p> <p>Suivant le niveau, qu'ils aient plus ou moins d'autonomie. (...) Je dois aussi leur apprendre, par exemple, à prendre des notes, ça vient pas tout seul...</p> <p>08:25 – 08:48 Exemples pour accrocher : Connecter avec la société, des choses actuelles : les OGN. (...) Connecter aussi à eux, à des choses de leur âge, de leur univers (...) J'essaie de ressortir des éléments bizarres ou surprenants, de commencer par ça.</p> <p>09:50 – 10:20 Oui, quand même. Dans le sens où, c'est bête à dire mais... au début de l'année, j'ai trop centré sur moi : est-ce que j'ai bien préparé mon cours ? est-ce que j'ai fait ce que j'avais prévu ? est-ce que j'ai respecté mon timing ? etc. Et je ne prenais pas assez en considération ce que les élèves avaient appris, s'ils ont été actifs, est-ce qu'ils ont aimé l'activité, est-ce qu'on a changé, est-ce que ça a varié. Donc je me suis clairement déplacé vers les élèves pendant l'année.</p>

		B - 27.05.2013, 15h30 21'08''	J 03.06.2013, 13h00, 17'16''
Mai-Juin 2013	2° Entretiens semi-dirigés (extraits) : suite et fin	<p><b>09:15 – 09:58</b> Je pense qu'ils doivent savoir collaborer parce que j'aime bien les faire travailler ensemble. Une capacité... enfin de l'attention quand même, parce qu'on essaie de mettre plein de choses en 45 minutes donc ouais, une certaine attention qui serait liée à de la motivation, indirectement. Sinon... je pense qu'il faut qu'ils aient un peu d'humour aussi. Souvent j'utilise un peu d'humour, alors c'est pas du tout envers eux, du sarcasme ou comme ça, mais voilà. Je trouve que si on a pas d'humour on peut pas tellement peut-être me cotoyer sur la durée.</p> <p><b>11:57 – 13:51</b> Je pense qu'elle a évolué, bon maintenant je sais pas si je réponds vraiment à la question, mais surtout au niveau didactique finalement. Je savais pas comment faire les choses avant. Ou alors je pouvais m'inquiéter de choses qui finalement aujourd'hui ne m'inquiètent plus. Donc il y a eu un changement... Elle a changé parce que j'ai plus d'outils. Donc voilà, elle a forcément changé. C'est les stages et les cours, vraiment les deux, les deux m'ont aidé à obtenir des outils pour mieux affronter la classe. Je vois aussi au niveau, c'est drôle on en parlait justement avec des copines de cours, que notre sensibilité avait aussi évolué. On pouvait s'inquiéter de choses ou de perceptions d'élèves ou de commentaires négatifs assez violemment au début, même pendant des remplacements alors qu'aujourd'hui on a appris à faire la part des choses. <i>Tu avais déjà une idée de ces postures avant ?</i> Non, du tout. C'est vraiment cette année... Elles se sont clarifiées en plus. C'est vrai, j'avais pas vraiment d'idées de ces postures... non du tout. J'y avais même pas pensé. En tout cas personnellement durant mon cursus scolaire, même si j'avais toujours un peu comme idée de devenir prof, j'ai jamais pensé à observer mes profs et à voir comment ils proposaient un enseignement, comment c'était fait. Mais bon en tout cas, j'avais pas non plus l'image que c'était que du magistral ou que des activités... du tout. Mais je m'étais tout simplement pas intéressée à ça.</p> <p><b>16:00 – 17:58</b> Dans les classes où j'ai 25 élèves, ça me dépasse un peu cette hétérogénéité. Bon, je les vois qu'une fois par semaine une heure, c'est peu. Je pense que ça sera différent plus tard, mais c'est vrai que si je vois qu'il y en a que 24, il faut vraiment que je retrouve qui c'est qui manque. Ça me gêne... bon, ils le remarquent pas, mais ça peut me gêner. J'aimerais pouvoir leur offrir un peu plus au niveau de qui est qui, mais en même temps ces stages c'est réel et pas réel non plus, parce que si je les ai 4 fois par semaine, je sais qui est là, qui est pas là, qui fonctionne comment en français... Comme tu as dit avant que tu faisais le même cours pour deux classes différentes, tu ressentais quand même la différence... <b>17:43 – 18:24</b> Enseigner pour moi ? pas facile celle-là... On a envie de trouver le mot parfait qui va avec, donc c'est : aimer, c'est donner... mais... bon c'est peut-être tout ça en fait, mais enseigner pour moi c'est... ça va être un peu cliché je m'excuse, mais ça va être donner des clés aux élèves et pis ils en font ce qu'ils veulent. Je me dis toujours aussi qu'il faut pas avoir d'illusion, ils vont pas tous faire anglais et français à l'uni... voilà. Mais si je peux leur donner les clés pour lire un texte en anglais en HEC c'est déjà génial.</p> <p><b>18:30 – 18:54 »</b> Apprendre pour moi c'est... Je dirais que c'est... ça va peut-être sonner un peu bête. J'ai envie de dire c'est devenir plus intelligent, mais dans le sens c'est devenir plus ouvert. En fait ça serait ça, c'est s'ouvrir... au fait qu'on sait pas tout, qu'on saura jamais tout, mais qu'il y a toujours de nouvelles choses à apprendre, donc c'est s'ouvrir sur le monde.</p> <p><b>19:03 – 19:46</b> J'ai envie de dire que c'est faire preuve d'intelligence sociale. Selon moi, c'est un aspect très important dans tous les métiers, mais surtout dans l'enseignement, surtout en tant que prof. Donc faire preuve de cette intelligence sociale... enfin, il y a l'intelligence académique, mais je pense que si on choisit l'enseignement c'est qu'il y a aussi l'intelligence sociale. Et puis en faire preuve c'est gérer l'hétérogénéité, c'est aussi donner un exemple aux élèves indirectement. Montrer qu'on en est conscient, eux aussi vont être un peu conscients.</p>	<p><b>10:23 – 10:50</b> La pratique simplement... (...) Et puis, beaucoup aussi les commentaires des Enseignantes-Formatrices, voilà qui m'ont toujours poussé à réfléchir</p> <p><b>11:25 – 12:30</b> Il me semble que tu peux être plus attentif aux besoins de chacun si tu les laisses travailler en groupe, tu peux passer dans chaque groupe, voir ce qu'il se passe, faire des commentaires personnels que si tu es devant ton tableau en train d'expliquer quelque chose. Ben, en leur laissant aussi un peu de liberté, un peu d'autonomie. La gestion de l'hétérogénéité c'est pas encore la chose que je maîtrise le mieux ; j'essaie aussi de donner des cours qui me permettent de mieux le faire.</p> <p><b>14:42 – 15:03</b> C'est il me semble surtout aider ces ados à avancer sur le chemin de la vie. Ils sont vraiment à un âge où ils ont besoin de se développer et je trouve que c'est vraiment une relation à double-sens : ils m'apportent aussi beaucoup. J'essaie autant que possible d'aller au-delà de la matière : l'esprit critique, l'autonomie, ça les aidera aussi, de manière générale dans la vie.</p> <p><b>15:150 – 15:45</b> être ouvert à un nouveau sujet, se poser des questions et chercher des réponses. C'est bateau comme truc, on l'a dit plein de fois durant l'année, mais c'est vraiment ça.</p> <p><b>16:05 – 17:08</b> Mais c'est beaucoup de choses ; ça peut être les rythmes de travail, ça peut être les styles d'apprentissage, là aussi j'essaie de varier (...) je sais qu'il y a plusieurs manières d'apprendre. (...) la diversité d'opinions : quand on fait des débats, je laisse chacun s'exprimer en leur demandant de rester correct et respectueux. (...) ça peut être aussi, je ne sais pas, leur arrière-plan familial, linguistique ; suivant comment, ils n'ont pas tous la même langue maternelle, Dieu sait quoi, où ils vivent, ça peut changer.</p>

Juin 2013

3° A propos d'enseignement

B							J				
A. ELEMENTS LIES AUX CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE											
Résultats du questionnaire et de notre interprétation de la définition donnée	R-SPQ-2F			INTERPRETATION DE LA DEF.			R-SPQ-2F			Je suis désolé, je n'arrive plus à me donner de la peine pour répondre à vos questions. Saturation.	
	Niv.I	Niv.II	Niv.III	Niv.I	Niv.II	Niv.III	Niv.I	Niv.II	Niv.III		
	0.23	0.37	0.40	0.0	0.7	0.3	0.46	0.20	0.34		
Choix parmi les quatre propositions	changer en tant que personne						interpréter différemment la réalité				
« Apprendre, c'est... »	Apprendre c'est s'ouvrir au monde, à se société et devenir un citoyen. C'est aussi s'amuser, découvrir et collaborer.						Je suis désolé, je n'arrive plus à me donner de la peine pour répondre à vos questions. Saturation.				
B. ELEMENTS LIES AUX POSTURES											
Scores Pratt		Relais	Guide	Org.	A. Rel.		Relais	Guide	Org.	A. Rel.	
	TPI	4.00	3.56	4.22	4.31		2.86	3.44	3.56	3.63	
	Déf.	0.5		0.5			0.5			0.5	
Posture ens. / Action élève	Organisateur de la rencontre avec le savoir / collaboration						Organisateur de la rencontre avec le savoir / collaboration				
« Enseigner, c'est... »	Donner et accueillir						Donner des outils de réflexion pour la vie future des élèves				
C. ELEMENTS LIES A L'HETEROGENEITE											
(Cet énoncé... 1. n'est jamais vrai ; 2. est rarement vrai ; 3. est parfois vrai ; 4. est souvent vrai ; 5. toujours vrai)										B	J
J'organise mon enseignement sur la base d'un test de prérequis des connaissances de mes élèves										3	5
Je questionne mes élèves pour faire émerger leurs représentations mentales initiales.										4	5
J'explicite clairement les objectifs spécifiques visés en vue des travaux et examens.										4	5
Je prépare mes cours en cherchant à répondre au maximum de questions que les élèves pourraient me poser.										3	4
Je prépare différentes façons d'aborder un contenu de savoir.										4	5
Je fournis régulièrement des informations plus générales sur la matière abordée en cours pour aider les élèves à réaliser des transferts de connaissances.										4	5
J'essaie de susciter des échanges avec les élèves et entre eux sur les contenus que nous étudions.										4	5
Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que les élèves puissent repérer leur niveau d'apprentissage.										4	4
Je pratique régulièrement des évaluations formatives pour que je me rende compte de ce que les élèves ont compris.										4	4
Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de l'évolution de leur conception sur les contenus abordés.										3	5
Je questionne régulièrement mes élèves pour qu'ils prennent conscience de leurs manières de bien apprendre.										4	5
Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves en difficultés.										3	5
Je prévois des séries d'exercices supplémentaires pour les élèves avancés.										3	4
Je donne des références complémentaires (articles, ouvrages, sites internet...) pour inviter mes élèves à approfondir les contenus.										3	2
J'incite mes élèves à établir des liens entre les différents contenus et autres domaines d'études.										4	5
Scores Hétérogénéité										3.63	4.56

Décembre 2013  A propos d'hétérogénéité	<b>ACTIVITE PROFESSIONNELLE EN DECEMBRE 2013 : B – ECOLE A L'ECOLE + COLLEGE / J – SECONDAIRE I</b>			
	<b>A. PRATIQUES DE CLASSE (1 = jamais / 2 = rarement / 3 = souvent / 4 = tres souvent)</b>		<b>B</b>	<b>J</b>
	Différenciation dans les devoirs à domicile		2	3
	Différenciation des objectifs		2	2
	Prise en compte des différences lors de l'évaluation		3	3
	Travail de groupes hétérogènes sous la direction d'un pair avancé		1	3
	Utilisation de tests de prérequis et remédiation adaptée		3	3
	Exercices spécifiques adaptés aux plus faibles		1	3
	Exercices spécifiques adaptés aux plus avancés		3	3
	Travail de groupes homogènes		1	4
	Travail par groupes de deux hétérogènes		1	3
	Matériel diversifié à disposition des élèves qui en ont besoin		0	1
	Emergence des représentations mentales initiales		0	1
	Adaptation de l'enseignement au niveau supposé moyen de la classe		0	2
	<b>B. ELEMENTS LIMITANT L'ENSEIGNEMENT / C. ENTRAVANT L'APPRENTISSAGE</b> (1 = pas du tout / 2 = un peu / 3 = assez / 4 = beaucoup)		<b>B</b>	
			<b>Limite Ens.</b>	<b>Entrave App.</b>
	Différences de sexes		2	3
	Différences d'âges		2	4
	Différences dues à l'origine ethnique		0	2
	Différences dues à l'origine sociale		0	1
	Motivation personnelle de l'enseignant-e (vous-même)		2	4
	Différences de bagage socioculturel		0	4
	Effectif d'élèves trop élevé		0	4
	Différences dans la participation en classe		1	4
	Différences de motivation		2	4
	Différences de maturité personnelle		2	4
	Surcharge des programmes officiels		2	1
	Différences dans la maîtrise des prérequis		1	3
	Différences de rythmes, de vitesse d'exécution		0	2
	<b>D. OPINIONS SUR L'HETEROGENEITE (1 = PAS DU TOUT / 2 = PLUTOT PAS / 3 = PLUTOT / 4 = TOUT A FAIT... D'ACCORD)</b>		<b>B</b>	<b>J</b>
	La sélection est nécessaire et implique qu'il n'est pas utile de gérer l'hétérogénéité		1	2
	La prise en compte de l'hétérogénéité entraine un nivellement par le bas		0	2
	Les différences initiales entre élèves sont toujours trop importantes pour que tous atteignent les objectifs		1	2
	Une classe hétérogène prêterite les élèves forts		1	3
	La gestion de l'hétérogénéité n'empêche pas les plus faibles d'être distancés		1	2
	Dans une classe hétérogène, les élèves faibles se sentent forcément dévalorisés		1	3
	La gestion de l'hétérogénéité implique trop de travail pour l'enseignant		2	1
	Dans une classe hétérogène, les élèves faibles sont stimulés par les élèves forts		1	2
	Gérer une classe hétérogène est épuisant		3	3
	Une classe hétérogène demande plus de collaboration entre enseignants		3	2
	La diversité des compétences des élèves est une source de richesse pour l'enseignant		2	2
	Le manque de temps à disposition ne permet pas de gérer efficacement une classe hétérogène		1	2
	Avoir une classe hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement		0	1

### Présentation et analyse de quelques résultats statistiques complémentaires

Pour ne pas surcharger notre texte, nous n'avons proposé qu'une sélection des résultats obtenus aux différents questionnaires ; nous réunissons certains de ces résultats et complétons cette présentation avec quelques éléments complémentaires que nous commenterons, si nécessaire et de façon succincte.

6.2.1.	Répartition de la population .....	2
6.2.2.	Résultats du questionnaire TPI de Pratt (1998) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires .....	3
6.2.3.	Résultats des pratiques de l'hétérogénéité (Favre & Rastoldo, 2000) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires .....	4
Tableau 6.2.1 :	Répartition des répondants aux différents questionnaires.....	2
Tableau 6.2.2 :	Dimensions socio-identitaires des deux étudiantes ayant participé à l'ensemble du processus.....	2
Tableau 6.2.3 :	Engagement professionnel en 2013-2014 – N = 20 .....	2
Tableau 6.2.4 :	Caractéristiques des étudiants interviewés et de l'entretien.....	3
Tableau 6.2.5 :	Score obtenu au total par chaque participant sur l'ensemble des items.....	4
Graphique 6.2.1 :	Résultats du TPI (1998) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires .	3
Graphique 6.2.2 :	Répartition moyenne des pratiques de l'hétérogénéité en fonction de différentes dimensions socio-identitaires .....	4

### 6.2.1. Répartition de la population

Nous réunissons ci-dessous et à la page suivante (tab. 6.2.1 à 6.2.4) les différents tableaux résumant les dimensions socio-identitaires des participants à la recherche.

**Tableau 6.2.1 : Répartition des répondants aux différents questionnaires**

	Questionnaire 1 N <sub>1</sub> = 67	Questionnaire 2 N <sub>2</sub> = 30	Questionnaire 3 N <sub>3</sub> = 20
Hommes	26	10	6
Femmes	41	20	14
Sciences éco.	1	-	-
Lettres	44	19	13
Sciences	19	8	5
Autres	3	3	2
DEEM	54	24	15
DAES 1	13	6	5
aucune expérience d'enseignement	8	19 <sup>1</sup>	Voir ci-dessous, tab.6.2.3, l'engagement professionnel de ces vingt participants en déc. 2013.
de 0 et 6 mois EPT	24		
de 6 à 12 mois EPT	11		
plus de 1 à moins de 2 ans EPT	9		
plus de 2 à moins de 3 ans EPT	5		
plus de 3 à moins de 5 ans EPT	6		
plus de 5 ans EPT	4	2	

**Tableau 6.2.2 : Dimensions socio-identitaires des deux étudiantes ayant participé à l'ensemble du processus**

	GENRE	ORIGINE SOCIO-CULTURELLE <sup>2</sup>	FORMATION ACADEMIQUE	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE (EN EPT)	FORMATION VISEE	BRANCHES D'ENSEIGNEMENT
<b>B</b>	F	<i>bourgeois aisé</i>	Lettres	0 – 6 mois	DEEM	Français Anglais
<b>J</b>	F	<i>famille modeste catholique engagée</i>	Sciences	Aucune	DEEM	Biologie Espagnol

**Tableau 6.2.3 : Engagement professionnel en 2013-2014 – N = 20**

Secondaire I	Gymnase	Ecole de Culture Générale	Ecole professionnelle	Autres écoles <sup>3</sup>	pas d'enseignement
10	2	1	2	2	3

<sup>1</sup> Nous avons regroupé certaines classes pour le deuxième questionnaire étant donné le nombre réduit de participants.

<sup>2</sup> L'origine est ainsi décrite par les deux participantes ; notre question était facultative et sans catégorie proposée.

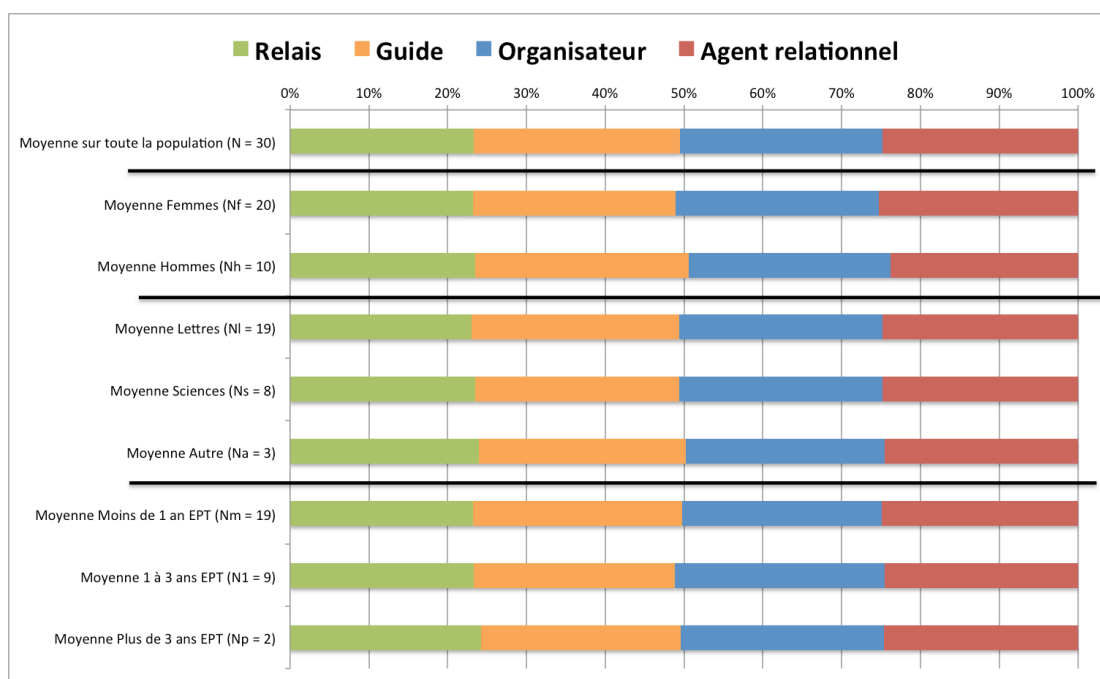
<sup>3</sup> Ecole-Club Migros et Ecole à l'hôpital (CHUV)

**Tableau 6.2.4 : Caractéristiques des étudiants interviewés et de l'entretien**

	GENRE	FORMATION ACADEMIQUE	FORMATION VISEE	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE (EN EPT)	NIVEAU DOMINANT	DATE ET HEURE DE L'ENTRETIEN		DUREE
A	F	Sciences	DAES I	0 – 6 mois	I	28.05.2013	13h30	9'22"
B <sup>4</sup>	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013	15h30	21'08"
C	F	Lettres	DAES I	6 – 12 mois	II	29.05.2013	14h30	23'00"
D	F	Lettres	DEEM	1 – 2 ans	I	27.05.2013	15h00	19'03"
E	M	Lettres	DAES I	0 – 6 mois	III	03.06.2013	11h30	20'46"
F	F	Sciences	DEEM	Plus de 5 ans	III	29.05.2013	11h30	14'42"
G	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	I	04.06.2013	14h30	10'46"
H	F	Sc. sociales	DEEM	3 – 5 ans	III	29.05.2013	16h00	32'12"
I	F	Lettres	DEEM	Aucune	I	28.05.2013	13h00	15'14"
J	F	Sciences	DEEM	Aucune	II	03.06.2013	13h00	17'16"
K	M	Sciences	DEEM	6 – 12 mois	II	20.05.2013	15h30	13'40"
L	F	Economie fam.	DAES I	3 – 5 ans	II	05.06.2013	11h00	12'56"
M	M	Sciences	DEEM	Aucune	II	05.06.2013	13h00	14'51"
N	M	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013	16h00	27'53"

### 6.2.2. Résultats du questionnaire TPI de Pratt (1998) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires

Nous avons cherché à déterminer si certaines dimensions socio-identitaires apportaient des modifications aux résultats du questionnaire TPI de Pratt (1998). A l'image de ce qui s'est produit avec celui de Biggs (cf. 4.1), nous n'avons pas identifié de modifications significatives en fonctions des différents critères retenus (genre ; origine académique et savoirs expérientiels). Les variations entre les différentes classes de personnes restent en effet des plus réduites, comme le Graphique 6.2.1, ci-dessous, le présente.



**Graphique 6.2.1 : Résultats du TPI (1998) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires**

<sup>4</sup> Les participantes B et J sont les seules à avoir participé à l'ensemble des dispositifs de notre recherche et le sous-chapitre 4.3 est consacré à leur parcours et à leurs réponses.

### 6.2.3. Résultats des pratiques de l'hétérogénéité (Favre & Rastoldo, 2000) en fonction de diverses dimensions socio-identitaires

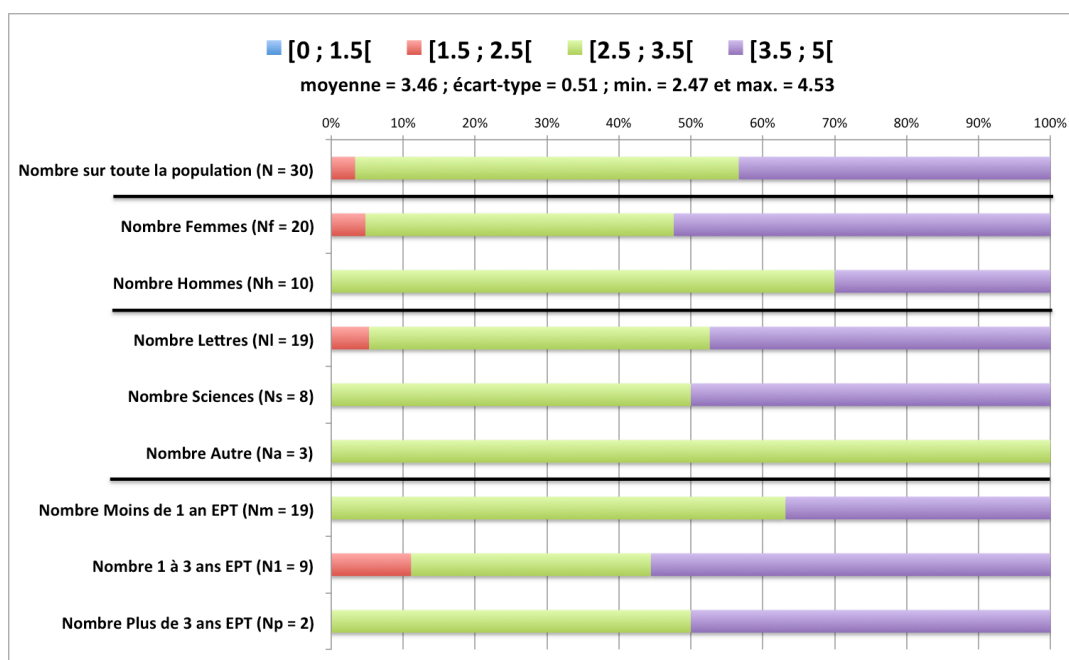
Nous avons cherché également à déterminer si certaines dimensions socio-identitaires apportaient des modifications aux résultats du questionnaire de Favre & Rastoldo (2000) à propos de la gestion de l'hétérogénéité. A cet effet, nous avons réutilisé les valeurs obtenues en moyenne à ce score sur la pratique de l'hétérogénéité (cf. 4.3.3., tab.28) et rappelées dans le Tableau 6.2.5, ci-dessous.

**Tableau 6.2.5 : Score obtenu au total par chaque participant sur l'ensemble des items**  
(moyenne = 3.46 ; écart-type = 0.51 ; min. = 2.47 et max. = 4.53)

Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Hétérogénéité	3.41	4.35	3.59	2.47	3.24	3.82	3.41	3.53	3.41	3.38	3.12	4.00	3.35	4.29	2.82
Participants	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Hétérogénéité	3.06	3.53	3.18	2.59	3.00	4.35	3.53	3.19	3.65	3.00	3.41	3.75	3.82	4.53	3.00

Pour pouvoir travailler sur des intervalles de valeurs et en déduire ainsi différentes classes, nous avons défini quatre classes autour des valeurs moyennes entières initiales : [0 ; 1.5[ ; [1.5 ; 2.5[ ; [2.5 ; 3.5[ et [3.5 ; 5[. Cette dernière classe se justifie par le fait qu'une seule valeur est supérieure à 4.5, soit pour le participant 29, 4.53.

Nous n'avons à nouveau pas identifié de modifications significatives en fonctions des différents critères retenus (*genre ; origine académique et savoir expérientiel*). Les variations entre les différentes classes de personnes restent en effet des plus réduites, comme le Graphique 6.2.2, ci-dessous, le présente.



**Graphique 6.2.2 : Répartition moyenne des pratiques de l'hétérogénéité en fonction de différentes dimensions socio-identitaires**

Si, pour la première fois ici, des différences sont observables dans les résultats en fonction des dimensions socio-identitaires, le petit nombre de répondants nous incite à la prudence. En effet,



dans le savoir expérientiel *plus de 3 ans*, un individu équivaut à 50% des répondants, alors que chez les *hommes*, un individu vaut 10%. Ceci entraîne forcément une sensibilité plus importante dans le tri et la répartition des résultats. Il nous semble ainsi raisonnable de ne pas déduire de généralités à partir de ces résultats.

### Annexe 6.3 Retranscription partielle des quatorze entretiens

#### Caractéristiques des étudiant-e-s interviewé-es et de l'interview

	GENRE	FORMATION ACADÉMIQUE	FORMATION VISÉE	EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (EN EPT)	NIVEAU DOMINANT	DATE ET HEURE DE L'ENTRETIEN	DURÉE
A	F	Sciences	DAES I	0 – 6 mois	I	28.05.2013 13h30	9'22"
B <sup>1</sup>	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013 15h30	21'08"
C	F	Lettres	DAES I	6 – 12 mois	II	29.05.2013 14h30	23'00"
D	F	Lettres	DEEM	1 – 2 ans	I	27.05.2013 15h00	19'03"
E	M	Lettres	DAES I	0 – 6 mois	III	03.06.2013 11h30	20'46"
F	F	Sciences	DEEM	Plus de 5 ans	III	29.05.2013 11h30	14'42"
G	F	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	I	04.06.2013 14h30	10'46"
H	F	Sc. sociales	DEEM	3 – 5 ans	III	29.05.2013 16h00	32'12"
I	F	Lettres	DEEM	Aucune	I	28.05.2013 13h00	15'14"
J	F	Sciences	DEEM	Aucune	II	03.06.2013 13h00	17'16"
K	M	Sciences	DEEM	6 – 12 mois	II	20.05.2013 15h30	13'40"
L	F	Economie fam.	DAES I	3 – 5 ans	II	05.06.2013 11h00	12'56"
M	M	Sciences	DEEM	Aucune	II	05.06.2013 13h00	14'51"
N	M	Lettres	DEEM	0 – 6 mois	III	27.05.2013 16h00	27'53"

#### Entretien A

Mardi 28.05 13h30 9'22"

00:36 – 01:38

- Alors j'hésitais entre... mais je trouvais que ces deux, je pensais que c'était les mêmes un peu. Et pis bon, je prendrais ces temps parce que c'est frontal et puis, c'est vrai qu'on me reproche souvent de faire beaucoup de frontal avec les élèves. Et puis bon ben voilà quoi. Mais j'essaie de travailler un peu ce qui est socio-constructiviste et ça, je sais pas si c'est behavioriste... C'est ce que j'essaie de travailler, mais c'est vrai que je fais beaucoup en frontal.
- *Ça signifie quoi exactement dans ta pratique ? Dans la classe, comment ça se passe...<sup>2</sup>*
- Pourquoi je fais du frontal ?
- *Pas pourquoi, plutôt comment ça se passe ?*
- Je sais que y'a qu'une partie qui va être entendue de ce que je dis, parce que je sais que le frontal, ça marche... avec moi ça a bien marché, donc souvent on me dit que on ressent que ça a bien marché alors je le reproduis sur les élèves. Ce qui est faux aussi, parce qu'il faut trouver d'autres stratégies d'apprentissage... mais ce qui marche bien c'est que c'est toujours un peu les meilleurs qui sont présents.

04:26 – 04:43

être attentif, mais ça c'est dur, 50 minutes d'attention c'est vraiment très dur. Attentif, il faut qu'ils soient silencieux. Et il faut qu'ils participent surtout. Si je me base en frontal ça serait ça.

<sup>1</sup> Les participantes B et J sont les seules à avoir participé à l'ensemble des dispositifs de notre recherche et un sous-chapitre (4.3) est consacré à leur parcours et à leurs réponses.

<sup>2</sup> Les interventions en italique sont les relances proposées par l'intervieweuse, Mme Cauvin, que nous remercions encore pour son travail et les retranscriptions dont elle s'est chargée.

06:28 – 06:37

Le cours il m'a permis de donner la théorie et ensuite je l'ai appliqué pendant mon stage.

06:40 – 07:24

C'est vrai que frontal on peut pas trop gérer l'hétérogénéité, mais j'ai appris à utiliser différentes méthodes pour gérer l'hétérogénéité, notamment le tutorat qu'on fait en math : un élève assez fort qui aide un élève un peu plus faible. J'ai testé ça par exemple pour la correction de devoir ou comme ça et ça marche assez bien. On sent que l'élève qui est assez fort, il donne de la théorie, on a l'impression qu'il donne la même que l'enseignant, mais d'un coup l'élève qui est faible il comprend, juste parce que c'est son camarade qui l'a donné avec d'autres mots.

07:43 – 8:38

Enseigner c'est avoir beaucoup de plaisir avec ses élèves et avant tout, j'aime bien créer un contact avec les élèves. Ça peut paraître bizarre, il y en a qui arrivent qui disent juste « bonjour » pis qui repartent. Mais moi j'aime beaucoup créer des contacts, surtout quand j'avais des EB, je me suis rendue compte que c'était super important parce qu'ils venaient assez facilement me parler après l'école pour me dire : « à la maison ça va pas, j'arrive pas à faire ce devoir... » enfin, plein de choses. Ils sentaient que j'étais ouverte, pis j'étais assez réceptive à ce qu'ils me disaient.

08:28 – 8:38

Apprendre c'est dur, apprendre... C'est difficile... je saurais pas... (silence 10"). Je dirais, c'est beaucoup de patience, apprendre. Et pis qu'on apprend tous les jours différentes choses.

08:53 – 9:38

C'est être capable déjà de voir que... tous les élèves ils n'ont pas les mêmes capacités, enfin les mêmes acquis. Et puis c'est aussi trouver des stratégies en fait, pour pouvoir remédier à ces différents niveaux.

#### Entretien B

Lundi 27.05 15h30 21'08"

00:40 – 01:42

Il faut pas que je prenne celle que j'aimerais que ce soit, je vais essayer d'être réaliste. Je vais prendre celle avec les élèves... parce que, en fait je l'ai prise un peu par élimination avec celle-là où on voit que l'enseignant. Je pense que les élèves sont essentiels et là j'ai un peu l'impression que l'enseignant fait participer les élèves et ça je pense que c'est aussi un élément essentiel. J'aurais bien sûr voulu prendre un peu l'escalier. Mais je pense que ça se passe quand même pas comme ça dans la réalité, parce que là c'est vraiment de l'individuel, comme un cours privé et puis c'est rarement le cas, on est toujours face à un groupe. Donc c'est aussi pour ça que j'ai pris celle-ci, qui fait participer les élèves et puis... ça reflète aussi une réalité au niveau de l'image. L'enseignant est quand même debout face à une classe assise.

04:00 – 05:40

Je pense qu'il y a avant tout... une attitude positive. Je pense que ça, j'essaie vraiment de toujours leur montrer. En même temps je fais pas vraiment exprès non plus, mais j'essaie vraiment de leur montrer que j'ai envie d'être là et que ça va bien se passer. Il y a un peu

cette idée là... Et puis après, je dirais que j'essaie quand même toujours aussi de varier pour pas toujours faire la même chose, genre que du magistral ou que des exercices de grammaire. Enfin, j'essaie toujours de faire différentes activités. Je pense par exemple dernièrement pour illustrer, on a travaillé un poème et puis j'avais fait une fiche de questions. Ils ont fait la fiche tous seuls, on a répondu ensemble pour la correction. Je sais que certains ils ont pas aimé ça, alors j'ai essayé de faire autre chose la fois d'après sur l'autre poème, c'est eux qui ont posé les questions et qui ont essayé de répondre. J'essaie de les stimuler de différentes manières, donc ouais l'attitude positive, varier les cours au niveau de la manière de faire. Allé j'en trouve un troisième, trois c'est toujours bien : je pense que c'est aussi un enseignement... je propose un enseignement assez flexible. Justement par ce qu'on disait avant avec le fait d'écouter finalement les besoins des élèves en fait. Un enseignement ouvert à la critique peut-être, enfin critique... au changement en fait. Si je me rends compte aussi qu'il y a un truc que je fais qui va pas du tout, je vais essayer peut-être de réajuster. Peut-être que c'est parce que je suis fraîchement diplômée.

#### 06:40 – 08:56

Le maître tout seul devant son tableau... c'est assez drôle en plus, moi j'utilise pas beaucoup le tableau, j'aime pas trop ça. Même si je suis à l'aise quand je le fais, les parties magistrales j'en fais très peu. Donc, ça serait pas du jamais, mais rare pour celle-ci. « Faites comme moi »... bon, je sais pas si c'est parce que je suis encore jeune, mais j'estime pas avoir la science exacte à tout. Je suis pas trop partisane de « faites comme moi ». Je dirais plutôt « on va essayer de faire ensemble ». Là ils construisent ensemble... Oui. Ben oui, ça illustre bien. Prendre par la main et l'enseignant est un peu en dessus et tire l'élève vers le haut, bien sûr. Après ce qui me déplaît dans cette image c'est un peu le côté un élève tout seul, c'est quand même rare avec la réalité je trouve.

- *Pourquoi tu disais au début que c'était de faire bien de prendre cette image ?*
- Ça fait un peu l'enseignant comme un guide, mais qui se met à niveau vu qu'il prend l'élève par la main. Donc c'est très bien... enfin c'est idéal comme situation. Mais j'ai l'impression, en tout cas de ma très petite expérience, que c'est difficile de faire de l'individuel si on est à 100% et qu'on a 15 classes différentes, peut-être pas 15, mais 8 classes différentes. Je pense que c'est quand même difficile ou alors il faut pas être à 100%. Celle que j'adopterais pas serait le « faites comme moi » et puis quand même peut-être cette image : où l'enseignant est tout seul et on voit même pas les élèves.

#### 09:15 – 09:58

Je pense qu'ils doivent savoir collaborer parce que j'aime bien les faire travailler ensemble. Une capacité... enfin de l'attention quand même, parce qu'on essaie de mettre plein de choses en 45 minutes donc ouais, une certaine attention qui serait liée à de la motivation, indirectement. Sinon... je pense qu'il faut qu'ils aient un peu d'humour aussi. Souvent j'utilise un peu d'humour, alors c'est pas du tout envers eux, du sarcasme ou comme ça, mais voilà. Je trouve que si on a pas d'humour on peut pas tellement peut-être me côtoyer sur la durée.

#### 11:57 – 13:51

Je pense qu'elle a évolué, bon maintenant je sais pas si je réponds vraiment à la question, mais surtout au niveau didactique finalement. Je savais pas comment faire

les choses avant. Ou alors je pouvais m'inquiéter de choses qui finalement aujourd'hui ne m'inquiètent plus. Donc il y a eu un changement... Elle a changé parce que j'ai plus d'outils. Donc voilà, elle a forcément changé. C'est les stages et les cours, vraiment les deux, les deux m'ont aidé à obtenir des outils pour mieux affronter la classe. Je vois aussi au niveau, c'est drôle on en parlait justement avec des copines de cours, que notre sensibilité avait aussi évolué. On pouvait s'inquiéter de choses ou de perceptions d'élèves ou de commentaires négatifs assez violemment au début, même pendant des remplacements alors qu'aujourd'hui on a appris à faire la part des choses.

- *Tu avais déjà une idée de ces postures avant ?*
- Non, du tout.
- *C'est vraiment cette année...*
- Elles se sont clarifiées en plus. C'est vrai, j'avais pas vraiment d'idées de ces postures... non du tout. J'y avais même pas pensé. En tout cas personnellement durant mon cursus scolaire, même si j'avais toujours un peu comme idée de devenir prof, j'ai jamais pensé à observer mes profs et à voir comment ils proposaient un enseignement, comment c'était fait. Mais bon en tout cas, j'avais pas non plus l'image que c'était que du magistral ou que des activités... du tout. Mais je m'étais tout simplement pas intéressée à ça.

#### 16:00 – 17:58

- Dans les classes où j'ai 25 élèves, ça me dépasse un peu cette hétérogénéité. Bon, je les vois qu'une fois par semaine une heure, c'est peu. Je pense que ça sera différent plus tard, mais c'est vrai que si je vois qu'il y en a que 24, il faut vraiment que je retrouve qui c'est qui manque. Ça me gêne... bon, ils le remarquent pas, mais ça peut me gêner. J'aimerais pouvoir leur offrir un peu plus au niveau de qui est qui, mais en même temps ces stages c'est réel et pas réel non plus, parce que si je les ai 4 fois par semaine, je sais qui est là, qui est pas là, qui fonctionne comment en français...
- *Comme tu as dit avant que tu faisais le même cours pour deux classes différentes, tu ressentais quand même la différence...*
- Oui, mais c'est comme une masse. C'est de l'hétérogénéité c'est clair, mais je suis pas encore dans l'individuel avec ces élèves-là. Donc ma posture et l'hétérogénéité, oui. J'essaie d'en tenir compte, j'essaie aussi de toujours penser que... là j'ai des élèves par exemple en anglais qui ont redoublé donc qui ont déjà fait toute cette grammaire. J'essaie de pas trop rester dans le livre qu'ils ont déjà utilisé l'année passée où ils ont déjà toutes les réponses. Donc j'ignore pas ça, j'essaie de proposer un peu quelque chose de nouveau et de les utiliser aussi eux, avec leur savoir, qui est soit disant déjà acquis, de les utiliser pour construire le cours aussi. Donc je gère l'hétérogénéité comme je peux.

#### 17:43 – 18:24

Enseigner pour moi ? pas facile celle-là... On a envie de trouver le mot parfait qui va avec, donc c'est : aimer, c'est donner... mais... bon c'est peut-être tout ça en fait, mais enseigner pour moi c'est... ça va être un peu cliché je m'excuse, mais ça va être donner des clés aux élèves et pis ils en font ce qu'ils veulent. Je me dis toujours aussi qu'il faut pas avoir d'illusion, ils vont pas tous faire anglais et français à l'uni... voilà. Mais si je peux leur donner les clés pour lire un texte en anglais en HEC c'est déjà génial.

**18:30 – 18:54 »**

Apprendre pour moi c'est... Je dirais que c'est... ça va peut-être sonner un peu bête. J'ai envie de dire c'est devenir plus intelligent, mais dans le sens c'est devenir plus ouvert. En fait ça serait ça, c'est s'ouvrir... au fait qu'on sait pas tout, qu'on saura jamais tout, mais qu'il y a toujours de nouvelles choses à apprendre, donc c'est s'ouvrir sur le monde.

**19:03 – 19:46**

J'ai envie de dire que c'est faire preuve d'intelligence sociale. Selon moi, c'est un aspect très important dans tous les métiers, mais surtout dans l'enseignement, surtout en tant que prof. Donc faire preuve de cette intelligence sociale... enfin, il y a l'intelligence académique, mais je pense que si on choisit l'enseignement c'est qu'il y a aussi l'intelligence sociale. Et puis en faire preuve c'est gérer l'hétérogénéité, c'est aussi donner un exemple aux élèves indirectement. Montrer qu'on en est conscient, eux aussi vont être un peu conscients.

**Entretien C****Mercredi 29.05****14h30****23'00''****01:21 – 02:30**

- Quand tu donnes des cours tu leur donnes des euh... des euh, des nouvelles, des nouvelles connaissances... qui leur permettent de... de grandir, de s'améliorer, en gros.
- *Par exemple ? Une situation de classe où tu leur as donné des outils, de quelle manière ?*
- Euh... (pause 10'')... Alors je sais plus.
- *C'est bien ta posture d'enseignante ?*
- Ouais, d'aider les élèves à... En cours ? oui...
- *Peut-être dans la planification, si tu repenses à comment tu as préparé tes cours... des types d'exercices... le type de support...*
- Hein-hein... alors ouais. Non. Je sais pas.

**03:00 – 05:10**

- Je suis plutôt du genre à faire des dossiers. Je leur fait des dossiers pédagogiques où il y a des exercices dedans, des textes... etc. pour... Surtout en histoire pour réviser pour l'évaluation ils ont déjà tout. Ou alors... Ouais. Sinon je suis plutôt gentille, des fois un peu trop.
- *Un peu trop gentille ?*
- Oui, je suis un peu trop gentille. Je sais qu'avec les classes dites « normales », en histoire ou en économie familiale, j'ai pas trop ce soucis. Je suis un peu euh... je suis un peu considérée comme – je suis désolée de l'expression – mais la prof cool qu'il faut pas faire chier. Je suis cool tant que eux ils sont cools. Et puis je peux être très chiant si eux ils font chier. Voilà... par contre en économie familiale, enfin non, en FLE, avec mes 10<sup>ème</sup> linguistique, je sais que je suis trop cool, trop gentille, je laisse trop passer. Parce que j'ai... Ils sont plus dans l'école obligatoire, déjà ils ont pas envie d'être là, ils sont pas du tout motivés et puis ben j'essaie d'être la prof cool qui dit « oui je comprends, mais on travaille quand même ». Et puis euh... Ouais il y a des choses que j'ai faite que j'aurais pas dû faire, comme je leur ai dit qu'ils pouvaient jurer s'ils voulaient, mais en français, donc du coup maintenant... Ils me disent tout le

temps « chier ». Alors voilà... mais je me dis qu'au moins ils le font en français, c'est déjà ça. Parce qu'avant c'était toujours le suisse allemand, et puis ben je préfère qu'ils jurent en français... Mais je suis un peu trop cool parce qu'ils se permettent de critiquer les autres profs devant moi... assez sévèrement on va dire. Alors voilà, ça je sais que j'aurais pas dû... c'est parce que j'ai été trop cool trop proche. Ouais, j'aurais dû mettre une plus grande distance entre eux et moi. Au début je leur faisais peur alors du coup j'ai décidé d'être plus gentille... J'aurais pas dû !

**05:14 – 05:51**

Ces dossiers pédagogiques c'est pour question d'organisation pour qu'ils aient pas de feuilles volantes en permanence, je fais vraiment des dossiers agrafés par thème. Donc en gros ce qu'on peut dire c'est... je sais pas si on empile tous ces dossiers, ça monte, ça fait une échelle, s'ils grimpent dessus, ils ont gravi un étage ! S'ils ont assimiler tout ça...

« Par rapport à ces dossiers... assimiler tout ça »

**06:50 – 07:10 »**

Ils parlent quand même nettement mieux le français qu'au début de l'année donc j'ai l'impression quand même de les avoir fait passer une étape. Ils sont capables de s'exprimer, de donner leur avis etc. Mais c'est pas... je veux dire honnêtement, je peux pas dire qu'ils soient bilingues alors qu'ils devraient l'être. Ils se donnent pas vraiment la peine et puis voilà quoi. Mais on a quand même franchi une étape ! Ils sont capables de me dire qu'ils trouvent mes exercices nuls en français !

**07:54 – 11:06 »**

- ça c'est un peu celui qui donne des outils pour construire un mur ou comme ça alors c'est un peu ce que je te disais avec les dossiers pédagogiques. « Faites comme moi » c'est un peu les démonstrations en économie familiale, on va dire. Ça c'est quoi, c'est un prof qui interroge ses élèves... puis celui là c'est celui qui fait un cours magistral, moi ça m'arrive en histoire, on est un peu obligé de faire des cours magistraux de temps en temps. Donc non il y en a aucune je pense que j'utilise jamais. Disons que le « faites comme moi » un peu moins, c'est vrai que... bah oui en économie familiale on fait des démonstrations donc ils sont obligés de regarder et après de refaire. (Mais on dit souvent qu'il y a différents types d'élèves, il y a ceux qui sont des imitateurs hors pairs et qui font exactement la même chose au grain de sel près et ceux qui sont des transformateurs, alors ils font la même chose, mais à leur sauce.) ...
- *Dans un cours est-ce que tu modifies ces postures ?*
- Les cours magistraux en général je leur donne un support à la base. Que ce soit en FLE ou en histoire ou en économie familiale dans la partie théorique. Ils ont quand même un support avec ce que je leur dis, pis je leur ré-explique les choses. Donc s'ils ont pas un support écrit, je mets au powerpoint et je ré-explique en fait ce qu'il y a sur le ppt en FLE pour les règles de grammaire je suis un peu obligée de leur expliquer de manière magistrale. En histoire aussi quand il faut leur expliquer des déroulements de la deuxième guerre mondiale ou autre. T'es un peu obligée de faire de manière magistrale parce qu'ils peuvent pas découvrir par eux-même. Mais j'essaie quand même de faire le moins possible ça, vu que c'est... au CO c'est un peu... je crois qu'ils ont une capacité d'attention de 10 minutes donc du coup... si je fais 40 min de cours magistral ils vont s'endormir alors, je suis obligée de varier les techniques.
- *T'utilises quoi comme autre technique ?*

- Ben... les travaux de groupes quand même, parce que c'est vrai que je trouve que c'est assez fatigant et assez difficile à organiser, mais une fois que c'est sur pied, moi j'ai plus grand chose à faire et eux, s'ils travaillent c'est cool. Les mises en commun où je leur fais lire un texte et après on complète tous ensemble, ça ils aiment bien aussi parce qu'ils peuvent confronter leurs idées et c'est assez intéressant d'entendre ce que eux ils ont à dire. Enfin, j'aime bien aussi, je trouve ça rigolo.

#### 14:30 – 17:09 »

- Hétérogénéité de quoi ? Des filles-garçons, des classes sociales...
- *Tu peux me dire pour chacun si tu veux, l'hétérogénéité des élèves...*
- Disons que moi je fais pas vraiment de cas, je suis pas du genre à détester les garçons ou détester les filles, donc je veux dire voilà. J'essaie d'interroger le plus possible les élèves quand on fait des mises en commun, et puis c'est clair que ceux qui lèvent tout le temps la main, ils sont interrogés plus souvent, mais j'essaie quand même de faire participer tous et puis quand je crée des groupes, en général je les crée à l'avance pour qu'ils soient... ça c'est un truc que j'ai appris au cours aussi : créer les groupes à l'avance pour vraiment chaque fois mélanger les élèves pas que ce soit le groupe des 3 qui se voient tous les weekends puis qui se racontent le match de foot ou la virée shopping.
- *Donc ça tu le fais avant, dans la préparation...*
- Quand je sais que je vais faire des travaux de groupe, je réfléchis quels élèves je vais mettre comment, comme ça je regarde aussi par exemple ceux qui sont un peu plus faibles ou un peu plus endormis, les mettre avec ceux qui sont assez réveillés et motivés, comme ça ils se complètent. Mais après... moi personnellement je fais absolument aucune différence entre le sexe, l'origine, la classe sociale, l'habillement, petit, gros, maigre, roux, blond, brun, je m'en fiche, c'est les élèves quoi.
- *Donc pour toi les élèves c'est plutôt un groupe...*
- Voilà, c'est une masse, c'est les élèves... après ben oui, il y en a qui se distinguent parce qu'ils sont plus intéressés ou plus compétents ou plus doués dans la branche. Ben voilà, d'un côté c'est aussi des élèves hyper agréables, mais moi j'aime bien m'occuper du petit faible qui traîne derrière. C'est ma nature un peu blanche-neige. Recueillir le petit moineau. Je trouve que le but c'est quand même qu'ils y arrivent tous. Qu'il y en a qui arrivent très bien et d'autres moins bien c'est pas grave, mais qu'ils arrivent tous.

#### 19:45 – 20:45

C'est plein de choses... C'est... il faudra énumérer. C'est un rêve, c'est un métier, c'est la fin d'une formation, c'est transmettre le savoir quand même, c'est aider des élèves qui ont des capacités et qui se donnent pas les moyens. C'est aider des élèves à traverser une période de leur vie difficile, parce que l'adolescence c'est pas facile, certains ils ont des situations familiales qui aident pas. C'est leur faire découvrir de nouvelles choses, c'est leur donner du plaisir... Alors, c'est plein de choses. Il y en a certainement d'autres qui me reviendront dans un quart d'heure, mais là tout de suite je vois plus. Et c'est beaucoup de plaisir aussi pour moi en fait !

#### 21:06 – 21:33 »

C'est continuer à me former, c'est quelque chose de tous les jours parce que je pense que je dois... j'ai encore énormément à apprendre, je vais apprendre jusqu'à la fin de ma vie. Et

puis voilà, chaque fois qu'on donne un cours on apprend de nouvelles choses sur les élèves, leur façon de réagir, ce qu'il faudrait pas faire parce qu'un coup on se rend compte que dans notre tête c'était très clair et qu'au final ça va pas du tout. Apprendre c'est quelque chose de quotidien, il faut apprendre en permanence.

#### 21:53 – 22:51

C'est considérer chaque élève comme une personne à part entière, mais pas faire de... comment on dit déjà ! Pas faire de différence entre eux.

### Entretien D

Lundi 27.05	15h00	19'03"
-------------	-------	--------

#### 0:00 – 03:55

- L'idée de la construction de quelque chose qui est nécessaire en fait que l'apprenant apporte lui-même. Et puis l'autre, c'est peut-être cette idée d'être sur la même pente, sur le même escalier et puis d'être un peu plus haut, mais quand même sur le même escalier.
- *Est-ce que tu peux m'expliquer ce que ça signifie dans ta pratique ?*
- Je pense que c'est directement lié au cours que j'ai peut-être eu il y a pas longtemps... je me suis rendue compte que... j'enseigne la philosophie et puis c'est assez important en fait de... Enfin voilà, par exemple au CERF on apprend vraiment à construire nos séquences de cours, vraiment du début à la fin, et la fin doit être presque planifiée dès le début. Et puis en fait en philo c'est assez difficile parce que ça dépend beaucoup du travail qui va se construire avec la classe, où ils en sont, où sont leurs intérêts. Et puis j'ai remarqué que de se baser vraiment sur leurs questions par exemple pour choisir la thématique suivante, ça apporte énormément de choses.
- *Tu es attentive à ces postures quand tu planifies tes cours ?*
- Oui. Mais c'est peut-être presque de la contre-planification en fait, ça serait dans l'idée, plutôt que de vouloir absolument tout prévoir et puis d'y aller comme ça sans faire attention à son public, on construit peut-être plus petit à petit qu'en... C'est comme en fait des micro-séquences qu'une longue séquence sur un mois par exemple. Après c'est peut-être possible en philo, parce que le programme est plus libre aussi je sais pas après, dans d'autres branches c'est peut-être plus difficile.

#### 04:56 – 05:53

Il y a le fait de l'attitude en fait, de se poser des questions soi-même. De pas faire semblant d'avoir les réponses et puis de... d'être celui qui sait mais qui veut pas dire. Comme l'attitude d'être aussi en questionnement en fait, et puis... donc parfois de leur faire voir la pertinence d'une question. Pour donner un exemple tout bête, dans mon dernier cours de philo, je leur ai posé une question et eux tout de suite ils répondent et moi j'avais envie qu'ils voient d'abord que... c'est une question intéressante à se poser. Mais c'est pas toujours si... on est un peu comme ça, quand on est à l'école, former pour répondre tout de suite à toutes les questions et puis en fait, là c'est plutôt de valoriser la question justement. Et puis peut-être la discussion. Alors moi j'aime beaucoup quand il y a une discussion qui se crée au sein de la classe.

**07:00 – 07:45**

En français c'est un peu plus difficile parce que j'ai pas encore trouvé ma posture je pense. Pour la philo je pense qu'elle va encore évoluer, mais pour le français c'est encore un peu difficile pour moi de me situer, même si je pense ça tend quand même un peu vers la même chose.

**08:29 – 08:53**

Par rapport à « Faites comme moi » c'est une question que je me suis beaucoup posée. C'est aussi dans le fait, je me pose des questions alors j'espère qu'ils vont s'en poser donc c'est un peu aussi dans l'idée quand même d'un apprentissage par imitation. C'est pas aussi clair que ça en fait...

**12:20 – 13:20**

Oui je pense oui. Je pense que quand on commence, avoir d'avoir eu la formation, on se met beaucoup de pression pour adopter une posture magistrale, parce qu'on pense qu'il faut amener énormément de choses et pis que c'est ce qu'il faut. Moi je pense toujours qu'il faut amener des choses, ça c'est quand même une optique que je veux garder, mais... après on voit vite que ça sert à rien de se retrouver tout seul avec toute sa matière qu'on sait devant en ayant perdu tout le monde. Je pense que ça m'a peut-être déculpabilisé de suivre la formation. Ben voilà, qu'il y ait des moments... plus de travail en groupe, où eux-mêmes ils recherchent, finalement on vient pas toujours amener les connaissances qui leur manquent.

**13:40 – 14:23**

C'est dû au fait qu'on nous ait expliqué ces différents modèles. C'est vrai qu'avant d'enseigner on reproduit plus ou moins la manière dont ça s'est passé pour nous. Après c'est aussi par rapport à une réflexion... Par exemple la didactique de la philo elle nous disait, on peut choisir la posture qu'on veut ou la prédominance qu'on veut, après il faut juste être conscient de... jusqu'où... enfin ce choix implique énormément de choses dans toute la pratique de l'enseignement et puis il faut savoir pourquoi on le fait.

**16:28 – 17:00**

Simplement, il me semble que ces postures elles sont toutes importantes et puis qu'il faut en fait, c'est plutôt une question de dosage que de choix d'une posture. Et puis je pense d'ailleurs que c'est ce qui fait la variété du cours. Au cours de philo à un moment j'explique une chose et puis ensuite on va dans la discussion ou bien là on part vraiment de ce qu'ils ont envie de dire sur certains sujets et puis ensuite on pose les choses, mais c'est vrai que, c'est vraiment dans la variété que dans une seule posture.

**17:20 – 17:45**

C'est très dur... (longue pause, 15"). Bon j'y vais, peut-être que je regretterai après. Je pense qu'enseigner c'est prendre quelqu'un et puis l'amener un petit peu plus loin que où il était avant d'arriver. C'est quand même ce que j'espère faire dans mon enseignement.

**17:56 – 18:03 »**

Comme ça je dirais m'enrichir.

**18:20 – 18:35**

(longue pause). Je dirais que ça a quand même à voir avec ménager la face de chacun. Je sais pas comment dire en fait, de pas rendre une personne mal à l'aise par rapport au fait qu'elle ne sache pas certaines choses avant d'arriver...

**Entretien E**

Lundi 03.06	11h30	20'46"
-------------	-------	--------

**00:29 – 02:10**

- Celle qui me parle déjà, premièrement c'est celle-ci avec donc le professeur qui aide une autre personne à graver les échelons, dans l'idée d'avancer vers une sorte d'idéal on dira et puis l'autre aussi que j'aime bien c'est celle-ci dans l'idée de construire quelque chose justement avec son élève. Ça va par une aide en mettant à disposition des exercices, des situations pour que l'élève puisse s'améliorer justement.
- *Qu'est-ce que ça signifie exactement dans ta pratique ?*
- Dans ma pratique c'est surtout ce que j'ai appris cette année, c'est abandonner un peu l'idée qu'on va simplement transmettre du savoir en parlant et puis en exposant des choses avec la manière transmissive, frontale. Mais plutôt mettre en place des exercices pour mettre en action les élèves. C'est ce qui me manquait vraiment au début. Proposer des exercices, proposer des activités, des thèmes pour mettre en action les élèves. Par exemple, typiquement des exercices de grammaire en français où je pensais simplement expliquer la théorie puis ensuite leur laisser faire des exercices pratiques, puis pour les motiver un peu plus je me suis rendu compte qu'il fallait peut-être passé d'abord par un exemple concret, un texte, dans lequel eux doivent trouver la règle, de manière inductive. Où c'est à eux justement de trouver la règle, ou bien des exercices un peu de création, ou bien de découverte, voilà pour qu'ils puissent vraiment rentrer dans le sujet, avec une approche un peu plus intéressée de leur part.

**02:25 – 03:00**

Quand je prépare une leçon, j'essaie de me dire « qu'est-ce que vont faire les élèves », est-ce qu'ils ont des exercices à faire, est-ce que je les laisse seuls ; j'essaie aussi de doser avec les phases où moi je vais prendre la parole, si je me rends compte dans ma planification que je prends tout le temps la parole, là y'a quelque chose qui va pas. À l'inverse si je vois que eux je leur propose de tout le temps lire ou quelque chose comme ça, je me dis que ça ira pas non plus, j'essaie de varier un peu ça entre les moments où eux prennent la parole et où moi je prends la parole, ou je les laisse seuls aussi. Différents moments comme ça que j'essaie un peu d'équilibrer.

**03:25 – 05:00**

J'aime bien aussi... j'abandonne pas du tout les phases transmissives parce que je pense que c'est des phases importantes. Où je vois que les élèves sont intéressés, toujours essayer de relier ça à leurs vies et à l'actualité. J'aime bien beaucoup tirer des liens justement entre ce qui se fait actuellement, en écoutant souvent la radio on arrive très rapidement à tirer des liens, ça rend les choses très intéressantes. En lisant la presse aussi, on arrive souvent à donner du sens à ce qu'ils apprennent. Pas rester cloisonner à l'espace de l'école, mais vraiment relier ça à leur vie que ça leur soit utile, donc ça j'aime bien. J'aime bien l'interaction aussi avec eux, et puis je remarque aussi qu'en les laissant travailler sur un sujet, par la correction aussi pour essayer de rendre la correction un peu plus intéressante, là j'en profite justement pour rebondir sur tel ou tel sujet, mais plutôt dans la correction. Ça veut dire que eux ils amènent leur réponse et par rapport à ce que eux ont trouvé, ben là je peux amener quelque chose de plus. Ça c'est une pratique j'apprécie bien faire.

- *Tu modifies ces postures pendant le cours pour varier...*

- Dans les postures t'entends plutôt frontal ou comme ça ? Oui alors c'est un mélange, je me pose pas toujours la question avant... Quand je fais dans ma planification oui, mais sinon dans le cours j'y vais comme ça vient.

**05:40 – 06:09**

Je me suis aussi rendu compte cette année qu'au début j'étais trop sur les questions-réponses un peu toutes simples de base. Et comme on l'a vu dans le cours, ces cours de jeu devinette c'est vrai que ça devient assez pénible pour l'élève à mon avis. Donc plutôt leur poser des questions plutôt ouvertes où là ils peuvent intervenir. Et puis justement là, ça peut aussi susciter quelques débats entre les élèves, ce qui peut être intéressant aussi justement. Que les questions simplement oui-non et voilà, sèches.

**06:25 – 07:35**

C'est une bonne question... La première c'est clair, être à l'écoute, ne pas être dissipés mais ça serait pour tous les cours je dirais. Forcément être organisés parce que je me rends compte que je donne en général pas mal de matériel. Donc j'essaie aussi moi d'être le plus clair possible en leur disant : « ça vous classez là ». Mais à eux aussi de s'organiser de ce côté là pour avoir déjà leur matériel prêt, je sais que je peux distribuer pas mal de document donc voilà. Au niveau de l'organisation ils doivent être assez autonomes déjà. Puis aussi une qualité qu'ils doivent développer sans pour autant que ce soit brouillon de mon côté, mais à eux aussi de savoir où est classé quoi etc. Mais de mon côté je sais que j'ai dû faire des efforts pour bien être précis dans ce que je donne, où est-ce qu'on classe, comment on fait tout ça, est-ce que je découpe les feuilles à l'avance, où est-ce que c'est à eux de les découper à l'avance et de les coller, c'est des choses toutes bêtes, mais ça rend les éléments pratiques que j'ai aussi appris durant cette année là. Alors surtout organisation et puis écoute et aussi engagement justement pour répondre à ces questions ouvertes.

**09:40 – 10:14**

Une grande capacité qu'il faut avoir, je me suis rendu compte de ça après cette année dès les premiers cours, c'est un peu le praticien, on dira artisan où on doit être capable de proposer justement des exercices, c'est vraiment penser la matière pour que eux, enfin pour que ça suscite de l'intérêt du côté des élèves, et pour que eux se mettent en action. Retourner le truc au lieu de leur balancer toute la théorie et de nous présenter le cours, vraiment plus penser à des exercices et à des façons de les engager dans le cours. Ça c'est vraiment ce qui m'a marqué premièrement.

**10:35 – 11:40**

C'est jamais évident des classes de 28 élèves, mais essayer de prendre en compte ceux qui ont plus de difficulté dans tel ou tel secteur. Et puis on peut pas tout le temps aller à la même vitesse avec tout le monde, donc en tout cas avoir le soucis de : alors proposer un cours peut-être pour tout le monde, mais après en tout cas proposer que ce soit pour les devoirs ou en complément des exercices supplémentaires pour gérer cette hétérogénéité justement. En tout cas dans une classe. Et puis c'est vrai que c'est toujours un enjeu quoi. Mais là je me rends quand même compte qu'avec les degrés qu'on a, enfin les sections qu'on a au CO, ça facilite déjà un tout petit plus la tâche. Là j'ai pu voir avec le primaire où là les écarts ils sont vraiment vraiment énormes. Là je trouvais que la gestion était encore plus délicate. Bon, on les a toute l'année alors ça facilite aussi le suivi justement. Mais c'est sûr que si on a une classe qu'on a un peu plus régulièrement pendant l'année, là on commence à connaître un peu plus lesquels on de la peine ou comme ça. Alors après on sait aussi qu'on

leur accordera un peu plus d'attention aussi pour qu'ils essaient d'être toujours dans le bon wagon.

**12:00 – 13:35**

C'est surtout dans le contrôle des acquis, c'est aussi ce que j'ai appris cette année. Ça va de paire avec mettre en action les élèves. On avait beau donner un cours qu'on avait bien construit avec plein de thèmes sympa et tout, mais on est jamais sûr que les élèves ont bien écouté, bien retenu. Et puis c'est vrai qu'on doit vraiment essayer de contrôler au maximum ce que les élèves maîtrisent justement. En stage par exemple j'avais un peu plus de temps, si j'avais donné par exemple un exercice d'écriture, là ramasser les cahiers et voir ce qu'ils ont fait. Et là on peut vraiment faire, on parlait de différenciation, là aussi ça passe par là, par une correction individualisée pour chaque élève, là on permet vraiment de voir s'ils ont bien intégré les 3 ou 4 consignes-critères que je leur demandais. Ça déjà par une correction individuelle par exemple, mais ça on sait qu'on peut pas le faire tout le temps non plus, ça demande un temps énorme. Simplement par des réponses, mais aussi par quelques travaux écrits, par des exercices où on se rend compte que certains élèves ont des lacunes. Ou par des – comme on en a parlé en cours – des évaluations formatives qui nous permettent bien de voir où en sont les élèves. Et puis c'est vrai que durant mon stage j'ai pu justement suivre une classe durant un bon mois et là on a fait une formative avant, c'est vrai que ça permet bien de voir où sont les lacunes. Typiquement il y avait un exercice qui fonctionnait pas du tout, c'était quelque chose qu'on avait vu au tout début qu'ils avaient un peu oublié au fur et à mesure, donc on a pu retravailler ça pour l'évaluation certificative. Mais ça c'est des outils qui nous permettent de contrôler un peu où ils en sont, sinon ils se seraient complètement plantés à l'évaluation et j'aurais rien vu.

**13:50 – 15:25**

Une vaste question... Si j'essaie un peu de tirer des grandes lignes. Déjà voilà, c'est peut-être une banalité, pour moi c'est passer un moment agréable avec les élèves. Donc un moment où on partage du savoir avec eux puis on est aussi là pour justement les réveiller sur certains sujets importants, leur montrer pourquoi, enfin l'importance de telle ou telle matière qu'on apprend. Ou aussi le peu d'importance de certaines matières hein. Il faut aussi être franc avec eux, pas leur dire que tout est tout le temps super stimulant, aussi faire la part des choses. Leur apprendre à s'engager quand même, qu'ils sont là dans un cadre de travail. Pas non plus tout le temps essayer de faire de la démagogie en essayant de tout tirer vers le bas ou comme ça. Être assez exigeant et que quelque chose que j'appréciais et qui à mon avis les élèves apprécient aussi, c'est être sympa, mais quand même essayer au maximum de gérer sa classe. Parce qu'on sait que ça dérange vite les autres. Au début c'est rigolo de rigoler, mais à la fin ça énerve tout le monde. Laisser des espaces où on peut rigoler et puis... j'avais encore envie de dire quelque chose d'important... ça m'a échappé.

**15:36 – 17:45**

Il y a vraiment cet élément-là où dans la présentation de la matière, si on pousse pas les élèves à réfléchir, vraiment à se poser des questions sur telle ou telle matière qu'on leur enseigne, ils vont pas aller plus loin. Je rebondis avec ce que je voulais dire avant... les pousser à se poser des questions pour la suite, leur apprendre à se débrouiller tout seul après. Leur donner le goût au savoir, c'est dans un idéal, mais vraiment leur apprendre à se poser des questions, à développer leur propre esprit critique, à leur construire une façon de penser. Tout ce qui va avec, la vie en société, la vie dans l'école, dans la classe aussi, le respect de l'autre, ça c'est des valeurs fondamentales. Et puis justement si on revient à

apprendre, qu'est-ce que c'est. Au-delà du fait que c'est aussi apprécier un prof qui donne son cours de manière intéressante, c'est aussi justement d'essayer de pousser les élèves à aller plus loin. Typiquement, un rapide exemple, j'étais dans une classe d'élève en développement, ou à priori, ça leur apprend des choses vraiment de base. Où sont placés tel ou tel pays durant la guerre, ça ils ont beaucoup de peine à retenir on a beau le répéter dix fois. Mais alors dès qu'on leur parle d'expériences, des choses qui les intéressent plus, qui les prennent un peu au tripes, comme la vie, l'expérience d'un soldat à cette époque là, là ils ressortent tout, ça les marque, ils se posent des questions. Une élève récemment qui était intéressée par un sujet, elle est venue elle avec des propres photos qu'elle est allée chercher sur internet, pour moi ça veut dire que le défi réussi.

#### 18:00 – 19:11

Personnellement moi ce qui me marque le plus c'est quand même certains profs, certains cours, sans forcément tout le temps prendre des notes, c'est une façon de penser. J'aime bien aussi réfléchir par citation, par petites phrases philosophiques qui me permettent de me construire. Pour moi, c'est parce que je suis très visuel, je sais que ça passe beaucoup par la lecture. Beaucoup de livres, de bouquins qui me marquent et puis je m'étais fait cette réflexion en histoire où on a l'impression après avoir lu plusieurs pages qu'on a tout oublié ce qu'on a lu, mais en fait au contraire, plus on lit... Moi j'ai cette image – il faudrait aller vers le haut mais – creuser un puits. C'est peut-être un peu vague, on a une connaissance générale du tout, mais on sait un peu où on va. En creusant comme une sorte de tunnel, on a réussi à déblayer un peu, et puis on a une bonne connaissance de base un peu générale sans s'arrêter sur des détails.

#### 19:25 – 20:35

Essayer d'avoir toujours un coup d'œil sur chaque élève, essayer de pas en laisser de côté pour autant que de leur côté ils s'investissent aussi. Je pense que ça passe des deux côtés, on peut pas non plus tout le temps tout le temps s'éreinter. Après c'est aussi aux élèves de dire à quel moment ils suivent plus. Si je vois que certains sont vraiment à la traîne et qu'ils mettent aussi du leur, je veux essayer vraiment de les suivre. Comme j'ai dit par des exercices de renforcement ou en étant un peu plus proche d'eux durant des exercices que je donne, des contrôles, des trucs tout bête, en contrôlant s'ils ont bien noté leur devoir, bien fait ci, bien fait ça, bien fait leur devoirs... ça passe par là. Et aussi l'hétérogénéité dans la classe au niveau un peu plus affectif je pense, prendre en considération tout le monde. On sait qu'il y en a tout le temps qui sont mis de côté, mais essayer vraiment de les intégrer dans le groupe, que ce soit quand on fait des exercices en groupe, de les intégrer dans un groupe peut-être qu'à la base qui leur conviendrait pas trop, au final des fois ça peut bien se passer. Ou en les faisant participer, en les poussant vraiment à faire partie de la vie de classe. Au niveau plutôt cognitif et aussi affectif.

### Entretien F

Mercredi 29.05

11h30

14'42

#### 00:23 – 01:30

- Celle-ci. Pour moi c'est vraiment l'enseignant qui doit aller chercher l'élève pour le conduire où l'élève peut aller. Même au-delà de ce que l'élève peut espérer en fait. C'est vraiment un accompagnement.
- *Qu'est-ce que ça signifie dans ta pratique ?*

- C'est très difficile à appliquer quand j'ai 28 élèves et que je les vois qu'une heure par semaine. Du reste ça me frustre énormément. Par contre c'est vraiment essayer de connaître chaque élève et puis de profiter aussi des moments en dehors des cours pour les connaître. Je fais des surveillances de repas, ça laisse la possibilité de discuter avec eux. Et puis ouais de les connaître personnellement et puis plus au niveau enseignement d'analyser les réponses différemment. Essayer pas juste de mettre oui ou non dans une correction, essayer d'accompagner plus individuellement.

#### 01:40 – 02:30

Quand je planifie mes cours avant de les donner ? J'essaie de varier les différentes méthodes déjà. Pour garder un intérêt, essayer de garder l'intérêt de l'élève. Faire des travaux de groupes, d'utiliser des powerpoints, d'utiliser la caméra, faire venir les élèves devant, vraiment de varier. Pas juste d'être devant au tableau... cette image-là, elle est terrible. C'est vraiment essayer de faire participer les élèves aussi, j'ai la chance d'enseigner la biologie donc on peut faire des travaux pratiques. On voit aussi... Alors il y a des travaux pratiques qui sont très guidés et puis il y a des travaux pratiques on peut laisser les élèves assez libre et justement on arrive à voir où est-ce qu'ils sont et on peut mieux les accompagner pour essayer de les faire réfléchir au-delà d'où ils sont allés.

#### 02:45 – 03:40

Transmission de passion. C'est vraiment ça. Quand j'enseignais, j'ai enseigné 4 ans dans une école privée à Lausanne et j'avais des toutes petites classes, des classes difficiles, très hétérogènes, mais... comme justement c'était des petites classes, je pouvais vraiment connaître chaque élève et puis essayer de les pousser dans leur voie, essayer de leur trouver des places de stage, enfin au-delà juste de l'enseignement. Vraiment les accompagner pour avoir un futur. Et puis j'ai une carrière aussi où j'ai fait un doctorat, enfin j'aurais pu continuer dans la recherche... pour moi ça manquait d'apport avec l'être humain. Et puis je pense que le rôle d'enseignant est très important parce que ça va permettre peut-être d'avoir des bons chercheurs qui peut aussi se trouver et qui se seraient pas trouvés autrement. C'est pas que j'ai abandonné la recherche, justement, c'est d'être mieux pour la recherche, je peux peut-être trouver plus de chercheurs.

#### 04:23 – 04:55

Disponible. On arrive toujours à avoir 1 heure entre deux cours ou une récréation ou une pause de midi à avoir un moment. Et justement ça fait partie de cet accompagnement pour aller plus loin individuel, parce que c'est pas possible quand il y a 26 élèves forcément. Et puis ça m'est arrivé plusieurs fois que des élèves viennent me voir et puis que je les vois après les cours pendant 10 min, 20 min, une demi-heure, pour expliquer personnellement. Puis ça je me mets à disposition des élèves parce qu'il me semble que ça fait partie de notre rôle. Je pense pas qu'énormément d'enseignant le font, c'est peut-être une situation qui caractérise mon enseignement : la disponibilité.

#### 05:07 – 06:02

Celle-ci je l'aime pas du tout : « faites comme moi ». Parce qu'on a pas la science absolue, alors même si c'est une transmission de passion, je peux tout à fait comprendre qu'on aime pas du tout la biologie. Pendant mon stage l'année passée, on avait interrogé les élèves en début du cours pour savoir justement quelques mots qui leur faisaient penser à la biologie et puis quel était leur sentiment. Il y en a plusieurs qui ont dit « j'aime pas, je supporte pas ».



Alors ça je peux le comprendre, maintenant j'ai toujours une image un peu positive en me disant : si je leur amène d'une manière différente, ils vont trouver un intérêt et puis ils peuvent aimer. Je garde cet espoir qu'ils aiment sans forcément que ça deviennent une passion pour eux. Mais je comprends tout à fait qu'il y a des élèves qui sont plus passionnés par d'autres sujets. C'est une transmission de passion sans être une... je sais pas trop comment décrire ça... sans forcément forcer l'élève à venir dans ce sens-là. Je comprends qu'il y ait différents intérêts.

#### 06:17 – 06:55

De toute façon l'écoute, ça c'est dans toutes les branches. Le but c'est de, autant en physique qu'en biologie, c'est de réussir à faire le lien avec le monde extérieur. Et ça je pousse beaucoup à essayer de trouver des exemples dans la vie de tous les jours. Pas que l'enseignement reste abstrait. Intégrer l'enseignement dans la vie de tous les jours ou intégrer plutôt la vie de tous les jours à l'enseignement. Et puis ça c'est quelque chose que j'essaie de développer chez les élèves, que ça sorte du cours, pas que ça reste seulement pendant ces 45 minutes.

#### 07:32 – 08:15

Oui énormément. Déjà, elle a évolué pour moi pas forcément au niveau de la pratique, mais au niveau de la compréhension parce que je faisais les trucs instinctivement, sans forcément... et puis c'est rassurant de se dire « ah ben tiens je faisais juste », et puis après au niveau du travail personnel, au niveau de créer des objectifs par écrits ou j'enseignais beaucoup par oral justement parce que j'ai commencé avec cet enseignement qui était un à un avec des cours d'appui ou avec des toutes petites classes dans des écoles privées donc... là on avait le temps d'accompagner chaque élève. Et puis j'avais pas forcément les outils pour gérer une classe de 28 élèves. Ça m'a permis d'avoir les bons outils et puis de réadapter mon enseignement par rapport à ça. Et puis de voir aussi les erreurs que j'ai pu faire.

#### 08:30 – 10:00

Le but c'est d'accompagner chaque élève, c'est de réussir à s'adapter aussi au niveau de chacun. Et puis j'essaie de le faire aussi dans des exercices, au niveau d'exercices différents. Là cette année on a eu comme classe expérimentale au CO où j'enseigne, on a mélangé générale et EB. Donc c'est pas tout à fait le même programme, mais du coup on apprend à gérer cette hétérogénéité et puis c'est assez intéressant parce que ça pousse les élèves vers l'avant. Ça ralentit pas du tout les générales, ça pousse plutôt les EB à être au même niveau. Même certains sont meilleurs en fait que les générales. Gestion de l'hétérogénéité, je l'ai fait dans ma préparation de cours, mais pas individuellement parce que j'avais pas voulu cataloguer les élèves, donc j'ai pas regardé qui était général qui était EB. Et puis je sais toujours pas, je pourrais pas dire « lui il est EB, lui il est général ». Parce que j'ai pas envie de le savoir en fait, j'ai pas envie de les juger par rapport à ça. Par contre quand je fais des évaluations, c'est clair que je regarde dans ma liste qui est général qui est EB pour soit je fais des évaluations différenciées, différentes. Ou alors je fais la même évaluation, mais avec un système de barème différent quand même. Mais au niveau des exercices ils doivent fournir les mêmes exercices, par contre il y en a qui devront travailler un petit peu plus à la maison, puis d'autres moins. Essayer de gérer cette hétérogénéité sans surcharger les élèves qui ont plus de peine, mais tout en leur montrant qu'ils ont la possibilité et puis la capacité d'être au même niveau que les autres en fait.

#### 10:25 – 11:30 »

Alors là j'ai eu vraiment une hétérogénéité à niveau de tout ; j'avais une fille deux garçons. Un qui avait 34 ans qui faisait sa matu en cours privé. Un autre qui avait 19-20 ans qui était champion de bodybuilding donc passionné par le sport... Et là c'était difficile de gérer au niveau déjà de mon impression que j'ai eu en rentrant dans la classe. Il y en a un qui mesurant 2m de haut il était tout maigre et l'autre il était plus large que haut... C'étais assez particulier, moi je me disais allé, j'ai confiance en moi j'ai l'air plus âgée que ce que je suis réellement et puis en fait je me suis un peu dégonflée devant la classe... mais comme il y avait que 3 élèves c'était très facile finalement. C'était presque un cours privé à chacun tout en ayant des moments où on travaillait tous ensemble. Et puis c'était une super expérience, on a vraiment réussi chacun à apporter sa touche personnelle au cours. On a même avant les examens organisé des weekends de révision, c'est très enrichissant. Mais ça c'est très rare dans l'enseignement public parce qu'on a jamais trois élèves.

#### 11:36 – 12:40

Pour moi c'est toujours une passion, c'est presque un besoin vital. Pendant que je faisais ma thèse, j'ai toujours gardé quelques heures d'enseignement parce que c'était ma soupape de décompression. Mon chef de thèse il voulait pas que je garde un boulot, parce qu'il me disait « ça va trop te charger, je veux pas que tu fasses ça » et moi je lui disais « tu sais, toi tu poses devant la télé et puis ça te soulage le soir, moi de voir mes élèves pendant deux fois deux heures par semaine ça me remet de bonne humeur, ça me donne la pêche. Et c'est toujours le cas maintenant, même avec des classes plus difficile où des fois, tu rentres le soir et tu te dis « ouf, quelle journée », mais je garde toujours cette passion et ça me donne de l'énergie vraiment. Ça j'espère que je le perdrais, je pense pas. C'est pour ça que je fréquente pas trop les salles des maîtres, parce que je trouve que les conversations elles sont plutôt négatives en salle des maîtres, c'est assez... vis-à-vis des élèves. C'est tout le temps les élèves qui ont un petit pois à la place du cerveau, c'est jamais les enseignants qui se remettent en question et ça j'ai un petit peu plus de peine à m'intégrer dans ces discussions en salle des maîtres.

#### 12:50 – 13:00

Apprendre... apprendre c'est intégrer de nouvelles connaissances ou une nouvelle manière de faire et puis enrichir sa propre personnalité.

#### 13:10 – 14:35

C'est déjà prendre chaque élève en tant qu'individu, ne serait-ce déjà connaître leur prénom. Je pense que c'est pas le cas de tous les enseignants. Et puis essayer de s'intéresser un petit peu en dehors de l'école quels peuvent être leurs intérêts pour vraiment les voir en tant qu'individu. Et après c'est clair que c'est pas toujours facile avec des grandes classes comme je l'ai dit avant, mais essayer d'avoir quand même des exercices qui sont un peu différents, mais sans être trop différent, parce que moi ce que j'ai peur c'est qu'après on catalogue en disant « lui il est moins bon, on lui file des exercices faciles » et puis j'ai pas envie de rentrer là-dedans non plus parce que je pense qu'on a tous une capacité d'aller plus loin que ce qu'on peut espérer. Donc c'est peut-être amener des exercices différemment... peut-être justement passer plus de temps, être à disposition si les élèves ont besoin en dehors des heures pour qu'ils comprennent qu'ils arrivent à aller au même niveau que les autres. Enfin, c'est pas très juste d'aller au même niveau que les autres, parce que du coup c'est pas l'hétérogénéité, mais... au niveau de l'hétérogénéité d'apprentissage c'est vraiment laisser la chance à chacun pour pouvoir évoluer plus ou moins à sa vitesse, mais sans les ralentir en leur entrant dans des clichés des exercices moyens, faciles et difficiles et de les

cataloguer dans leur catégorie et de laisser toujours les plus faibles en bas et les meilleurs en haut.

## Entretien 7 G

04.06.2013	14h30	10'46"
------------	-------	--------

### 00:34 – 00:55

C'est difficile... je pense celle-là, parce que ça me fait penser à une méthode behavioriste, mais je l'emploie pas souvent. Mais le fait d'aider les élèves et puis de les faire évoluer d'une étape à l'autre pour qu'ils arrivent à leur but !

### 01:25 – 02:22

- Par exemple en français on va peut-être apprendre d'abord les bases de la langue, grammaticale etc. pour après passer à l'analyse de texte. Donc ce genre de choses...
- *Est-ce que tu es attentive à ces postures quand tu prépares, quand tu planifies tes cours ?*
- Oui, alors j'essaie tout le temps de varier, je m'impose d'avoir en tout cas minimum deux ou trois méthodes par cours. Alors je fais de toute façon une partie magistrale où je vais faire une synthèse et puis résumer par oral ou par écrit ce que j'ai dit ; enfin un enseignement frontal. Je vais m'imposer à faire des exercices pour qu'ils travaillent, et puis à faire quelque chose de constructiviste... J'essaie de varier vraiment les trois.

### 03:25 – 04:24

- Varier, je fais un cours souvent très varié, assez dynamique. Je suis quelqu'un de très dynamique, énergique aussi presque trop, donc ça va être ça les caractéristiques de mon cours.
- *Quelles sont les qualités et les compétences que tes élèves ils doivent avoir pour être à l'aise pendant tes cours ?*
- Les compétences : ils doivent savoir prendre des notes et savoir trier l'essentiel de ce que je dis et ça ils doivent vraiment être compétents parce que parle toujours très vite. Ils doivent être attentif logique, ils doivent aussi participer parce que s'ils sont au fond de la classe et puis que dès qu'il y a une discussion et qu'ils participent pas, ça va pas être fructueux dans le sens où à l'examen je vais de toute façon parler de cette discussion, enfin c'est pas dans le vent. Et puis, je crois que c'est à peu près tout, disciplinés aussi.

### 05:50 – 06:40

- Oui c'est clair, parce que avant que je commence la formation, je me rends compte que je faisais souvent du frontal en fait, surtout en secondaire II. Au cycle moins parce que voilà, il faut faire des exercices, on prend le cahier, on corrige ensemble, ça va. Mais en secondaire II, j'arrivais, je donnais mon cours, je parlais. Je pensais que c'était assez ça l'enseignement secondaire II, je me disais ben c'est cool, on arrive, on parle, ils prennent des notes et c'est fini. Mais là je vois que ça a vraiment changé.
- *Tu attribues à quoi ces modifications ?*
- Je pense à ce qu'on m'a appris, les diverses méthodes et puis aussi à la pratique du stage, parce que je me rends compte que c'est pas possible en fait de faire 45 minutes de magistral. Avant je le faisais et puis je voyais qu'il y avait de l'indiscipline

et que ça ne marchait pas, mais je me disais « ah, c'est parce que je suis remplaçante ». Je mettais ça sur le dos de mon statut, alors que maintenant je vois vraiment que c'est juste pas possible en fait.

### 09:25 – 09:40

C'est avoir une relation avec des jeunes, c'est transmettre des valeurs, des savoirs, des compétences... et puis c'est avoir du plaisir, et vivement d'avoir un salaire aussi.

### 09:50 – 10:27

Apprendre ? ça va dans les deux sens, c'est moi qui apprend plein de choses à mes élèves, ils découvrent des choses, j'en suis tout à fait consciente c'est un peu le premier but, mais eux m'apprennent aussi énormément. Ils savent beaucoup de choses, même dans les classes de niveau assez bas, ils m'apprennent énormément que ce soit des postures, par exemple : madame vous arrêtez pas de dire « donc », enfin des petites choses comme ça, même des connaissances ! Quand ils font des exposés sur des religions que je ne connais même pas, non non, ça va dans les deux sens.

### 10:30 – 10:34

C'est encore à travailler. Il faut encore que je travaille là-dessus je pense.

## Entretien 8 H

Mercredi 29.05	16h00	32'12"
----------------	-------	--------

### 00:30 – 02:25

Pas celle-là en tout cas pas... Maintenant entre les deux... y'a rien que j'aime bien en fait ! Je dirais celle-là, que ce soit l'un ou l'autre qui donne, que ce soit dans les deux sens. Plutôt celle-là alors, parce que ça donne l'impression d'échanges en fait, une construction de quelque chose, que ce soit l'un ou l'autre qui apporte. Le côté échange on dira et construction.

### 02:49 – 03:50

C'est une posture d'humilité déjà, je pense parce que c'est un échange entre leurs connaissances et les miennes, même si à priori sur un sujet donné je pourrais avoir une connaissance scientifique qui est plus que la leur. Ils apportent en fait à chaque fois leur sensibilité, leur personnalité... Donc c'est un échange entre ce qu'ils savent et ce que je sais. Donc de cet échange né la construction de quelque chose, d'un savoir, d'une relation, d'une remise en question, de plein de choses en fait. C'est un petit peu, ça dépend pas tellement de moi en fait, d'après ce qu'ils vont construire en fait à quelque part. Moi je peux le vérifier, parce qu'on le doit par les évaluations etc. Mais après il y a - je l'espère - plein d'autres constructions qui se font au-delà du cours, il faut qu'ils intègrent ça d'une manière personnelle, que ce soit dans le cadre de leur cursus, dans le cadre de leur vie privée tout simplement.

### 07:05 – 10:35

Je pense que, des retours qu'ils me donnent, parce que nous on a une impression de comment on est, mais il faut toujours avoir le retour des autres pour pouvoir se confirmer ou infirmer dans ce qu'on projette. Je pense qu'ils me perçoivent et que je dois donc être réellement, ça correspond en tout cas à ce que je pense de moi aussi, quelqu'un d'assez ouverte effectivement. Sur plein de choses. En tout cas en ce qui concerne les sujets, les

trucs à débattre etc. Maintenant pour tout ce qui est du cadre et tout, ça je suis peut-être plus rigide, plus normale on va dire, c'est comme les autres enseignants. J'annonce la couleur et si c'est pas suivi il y a des sanctions qui vont avec. Mais pour tout ce qui est échange au niveau de la discipline, je pense d'être quelqu'un d'assez ouvert. Des questions personnelles aussi qu'ils auraient des choses comme ça, où je laisse la place à ça. Caractéristiques de mon enseignement... je pense que je suis quelqu'un qui réfléchis... voilà. Ça a l'impression d'être un peu n'importe quoi en fait, mais c'est pas du tout le cas ! il y a énormément de travail en amont. Où à la limite j'intègre même dans le cadre de mon cours la possibilité qu'ils me posent des questions qui vont aller comme-ci, qui vont aller comme ça. Donc j'en prends compte de cette diversité là comme étant possible. Du coup je fais en sorte d'être extrêmement au point sur toutes les notions que j'aborde, y compris celles qui pourraient être justement dérivées pour pouvoir soit avoir la réponse, soit leur proposer une tâche ou quelque chose qui pourrait... un exercice ! qui serait en lien avec leur question par exemple. Où du coup je pourrais tout de suite rebondir, ou aller vite chercher, pendant qu'ils font un truc, sur internet « j'ai trouvé un article sur ça, vous venez de me poser la question, qu'est-ce que vous en pensez »... Mais en même temps ça recentre toujours, je suis pas du genre à me dire « il faut que ça aboutisse », j'ai mes objectifs, j'ai mes trucs, mais je suis pas du genre à me dire « il faut que j'aboutisse avec ces objectifs, absolument à ça comme cheminement ». Pour moi, s'ils me posent une question, qu'ils s'intéressent à un truc, que je vais chercher un élément sur internet, ou pour le cours d'après... Et qu'avec ça, vu qu'ils ont eu de l'intérêt à ça, ça va d'autant plus les aider, si on veut bien, à atteindre l'objectif, parce qu'il y a du plaisir, il y a de l'intérêt. Donc il vont plus s'intéresser à ça, donc ils vont mieux assimiler les notions j'ai l'impression, que si je reste assez rigide à certaines choses. En amont, je suis quand même très structurée dans ce que je fais, je suis très dure avec moi-même quand je fais mes évaluations. Je réfléchis toujours si j'ai bien fait ça, pas bien fait ça... je reprends mes théories et tout pour regarder, est-ce que j'ai fait suffisamment de questions qui sont différentes pour justement qu'il y ait différents trucs d'apprentissage, est-ce que là je suis dans mes niveaux... ça se voit pas après dans mes trucs, mais il y a beaucoup de boulot. C'est vrai, parce que je suis très exigeante avec moi, beaucoup moins avec les élèves.

#### 11:16 – 12:16

Le truc « faites comme moi », le moi-moi, ça m'énerve, mais à un point ! le truc narcissique ça me soûle, même si j'aime bien ce que je fais, même si je m'aime bien, donc c'est pas un soucis. Alors j'ai pas trop un problème de confiance en moi, mais... J'ai horreur, si je l'impose à quelqu'un. Maintenant c'est clair peut-être que ça m'arrive, que ça m'arrivera encore, mais j'espère qu'à ce moment-là les gens auront le réflexe de m'en faire part et que je puisse rectifier, je suis pas à l'abri de quoi que ce soit. Le fait comme moi : non, non, non non non, c'est exclu. Moi je ne suis pas... ils sont tous différents ! Ils doivent construire leur truc selon leur référence à eux, en quoi moi je serais, non ! Je vois pas...

#### 12:35 – 15:38

Ils doivent être un petit peu socio quand même, parce que je les fais quand même pas mal discuter entre eux... Il y a quand même pas mal d'interaction au niveau social. Maintenant je dirais que c'est presque... une condition dans le choix « professionnel » qu'ils ont fait. Parce que la psycho et la péda c'est pas des branches obligatoires, c'est des branches spécifiques qu'ils choisissent par la suite. Donc ils ont déjà normalement plus ou moins une idée, même si elle est très vague, de ce qu'ils souhaitent faire par la suite, comme école etc. Donc à quelque part ils ont choisi. Du moment où ils ont choisi c'est vrai que peut-être j'ai cette

exigence là que du moment où on choisit une certaine voie, on doit être – comment dire en psycho avec des grands termes Rogérien – congruent avec soi-même n'est-ce pas. Donc si on a choisi un métier dans le social, c'est clair qu'on devrait implicitement avoir des qualités sociales en fait. Quitte à ce qu'ils se rendent compte qu'ils sont pas tellement là-dedans. Alors soit ils décident que c'est ce qu'ils veulent faire et ils améliorent ça parce qu'ils doivent avoir des compétences là-dedans, soit ils se disent que c'est pas fait pour eux, peut-être que ça pourrait être un indice pour eux ou pas. Mais effectivement je les sollicite pas mal au niveau social, peut-être parce que j'ai cette exigence là derrière en background, je me dis que s'ils aiment le social, il faut qu'ils le soient déjà en classe. C'est vrai qu'à priori jusqu'à présent j'ai pas trop eu ce soucis. En social, je pense qu'il faut qu'ils le soient. Je dis que je suis pas trop exigeante avec les élèves, mais il faut qu'ils bossent. C'est super libre, mais il faut qu'ils aient un intérêt, et puis qu'ils bossent un minimum. Je ne vais pas faire... bon je regarde à chaque fois si mes évaluations correspondent ou pas, pour voir si c'est moi qui suis trop élevée ou trop bas... enfin, si ça correspond, si je suis trop exigeante en fonction de mon savoir, par rapport aux objectifs qu'ils sont censés connaître. J'ai un peu pas de pitié pour ceux qui bossent pas... Non, je ne suis pas méchante ! C'est pas ça que je veux dire, mais enfin ils bossent pas, ils bossent pas quoi. Sur ce point-là, c'est super libre en classe etc., mais il faut qu'ils bossent entre les cours, il faut qu'il y ait un certain suivi. Je pense que par rapport à ça, ils savent que je suis cool, mais qu'ils faut bosser. Ils sont pas là pour juste rigoler ou j'en sais rien quoi, ils sont quand même là pour apprendre quelque chose, en tirer quelque chose. C'est pas moi qui vais savoir ce qu'ils ont vraiment retenu de tout ça, mais il faut qu'ils bossent un peu quand même, qu'ils soient un peu crochés.

#### 18:43 – 21:48

La posture... c'est pas vraiment dans la construction des cours, la posture... Bon, je construis beaucoup plus mes cours qu'avant, c'est sûr. J'ai beaucoup appris par rapport aux évaluations, surtout. Pendant les cours... en fait c'était marrant, parce que je dirais la posture, moi au départ je suis assez du genre cool. C'est sympa, sans être leur copain hein, c'est pas ça le truc, mais voilà cool. Et puis la première année j'ai été confrontée à une classe qui faisait pas ses devoirs etc. Et puis on m'a conseillé de faire la flic, j'étais pas du tout à l'aise avec ce genre de truc-là. J'ai fait la flic, je suis sortie de là en me disant « plus jamais ! ». Je me suis dit « non, je vais pas faire ça, c'est pas moi, c'est pas ma posture ». Donc... ma posture à moi, peut-être que j'ai été un peu plus, au départ, je dirais au début de l'année, un peu plus claire sur le cadre et puis justement en leur disant que s'ils veulent pas faire leur devoir, je vais pas leur courir après. Enfin j'ai plutôt pris une posture par rapport à ça. J'ai essayé de trouver un mélange entre les exigences de l'école ou du règlement et de ce qu'on nous demande de faire et d'un autre côté ce que je suis moi. Je peux pas me travestir pendant une année et faire absolument la flic alors que je suis pas là-dedans, pas du tout. Alors qu'ici, c'était marrant, parce que les enseignants du CERF on avait les deux positions. Certains disaient « mais on peut pas apprendre à leur place, s'ils veulent pas faire, ils veulent pas faire » et l'autre côté qui disait « ben si faut qu'ils bossent, faut qu'ils fassent les devoirs ». Entre mes enseignants formateurs, les enseignants ici, il y avait des contradictions, des choses qui allaient pas ensemble. Je me suis dit, à priori tout le monde a des idées différentes, alors je vais adopter ma posture. C'est peut-être ça en fait. Donc au-delà de faire plaisir à l'un... enfin d'aller dans le sens de l'un ou de l'autre, je me suis plutôt dit, je vais faire ça comme ça et puis à ce moment-là j'aurais des arguments pour défendre, le fait que si par exemple ils font pas leur devoir, je mets pas des cochés. Voilà c'est tout. J'ai des arguments pour ça et si on est pas d'accord, ma foi tant pis. Je pense pas que je vais me faire

renvoyer parce que je mets pas de coche. Je dirais plutôt que j'ai appris à prendre plus ma posture à moi et puis à prendre un peu de tout pour faire un joli petit melting pot. Donc au début j'étais plus dans l'idée « donnez-moi une posture », c'était un petit peu ça et pour finir, quand j'ai vu qu'en fait il n'y en avait pas, et puis enfin qu'il y en avait plusieurs, j'ai fait un petit mix.

#### 27:14 – 27:26

Apprendre c'est enseigner !

#### 27:30 – 29:13

Varier les méthodes d'apprentissage. C'est faire en sorte que leurs différences soient prises en considération pour qu'ils puissent eux les mettre en valeur. Comment ils vont apprendre, comment ils vont appréhender la matière, comment ils vont ressentir les choses aussi dans leur globalité. Même si je touche en fait qu'un dixième de tout ça dans le cadre de l'enseignement. Que je peux absolument pas maîtriser tous ces paramètres, c'est pas possible. Mais de faire avec ce que je sais, sur les élèves. C'est vraiment varier, par exemple en début d'année de donner des exercices différents selon les méthodes d'apprentissage, des sujets assez libres au début sur des choses qu'ils pensent eux, comme ça je commence à les découvrir. Je fais exprès de rester un petit peu après l'heure, comme si j'étais très très lente et que je devais ranger mes affaires au cas où il y en aurait un qui voudrait me poser une question ou qui voudrait me parler de certains trucs. Quand ils ont une évaluation, je donne des retours en disant « ça vous avez bien appris » ou « mais qu'est-ce qu'il s'est passé ? », j'essaie d'en savoir un petit peu plus, s'ils ont eu des soucis ou pas. Certains se confient d'autres pas. J'essaie toujours avec des petits sujets, je suis très curieuse en fait. Après libre à eux de dire ou pas. Mais j'essaie de les connaître le plus possible en début d'année, pas que je me dise à la fin de l'année...

### Entretien 9 I

Mardi 28.05

13h00

15'14"

#### 00:48 – 01:28

C'est l'idée de présenter quelque chose aux élèves et puis, ce qui est intéressant c'est que l'objet il est encore dans les mains de la personne que j'identifie comme étant l'enseignant. Et puis je me dis qu'on donne quelque chose, on essaie de fournir les outils, les informations, des méthodes de travail, mais après on ne sait pas vraiment ce qu'il se passe. On ne peut pas vraiment avoir la prétention de comprendre à quel point notre enseignement arrive vraiment jusqu'au bout avec les élèves et ce que chaque élève en fait.

#### 01:50 – 02:10

Cibler pendant un cours un certain élève plutôt qu'un autre et dire « ça va parler un peu plus à Valérie et un peu moins à Marc », mais la prochaine fois je vais peut-être cibler lui, puis essayer d'apporter quelque chose individuellement aussi aux personnes.

#### 02:16 – 03:10

Oui, forcément, comme je suis en formation, je suis un peu obligée, on nous remplit la tête avec ça heureusement. Oui, alors j'essaie de varier un peu pendant mes cours ce type de posture. Par exemple, j'aime bien une posture transmissive, je suis à l'aise, j'aime bien le théâtre, me mettre un peu en scène, mais j'essaie de limiter aussi ça pour varier pour les

élèves, pour les mettre un peu en action. Il y en a, comme celle-là que j'associe à une méthode behavioriste, ça me parle un peu moins. Mais sinon oui, j'essaie de varier un petit peu.

#### 05:45 – 06:30

Le « faites comme moi », il a l'air un peu négatif comme ça. Non je ne me poserai pas en tant qu'exemple moi. En même temps, j'assume le fait que c'est un peu inévitable. Dès qu'on est devant une classe, on est dans une position qui est de toute façon un peu d'autorité ; on est aussi en exemple. Ce qui m'inspire ce n'est pas de me poser en tant qu'exemple, mais aussi d'assumer que mes comportements, mes attitudes, ce que je fais, mes méthodes ont quand même une influence sur les élèves. Alors d'un côté ne pas le privilégier, mais de l'autre, être consciente que ça se passe de toute façon.

#### 10:17 – 11:53

- C'était mon point de départ, mais je ne la mettrai absolument pas sur le même plan que celle-ci. Ça peut être des petits moments dans le cours, mais pas sur un niveau différent que les autres.
- *Est-ce que tu fais un lien entre ta/tes postures d'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité*
- Oui, la gestion de l'hétérogénéité c'est un des éléments qui vraiment m'a fait réfléchir à cette posture transmissive, qui me permet moins de gérer justement l'hétérogénéité. Il est vrai que quand je parle avec passion d'un poème que j'adore, je vois peut-être les yeux de quelques élèves s'allumer, et c'est juste un moment magique, mais je vois aussi des autres qui s'endorment, qui regardent l'horloge. Du coup c'est un moment délicat, c'est aussi pour cette raison que je ne veux pas en abuser. Tandis que pendant des travaux de groupes par exemple, ça m'arrive en Italien parce que j'ai des élèves qui sont très forts, de les gérer - comme ils ont un niveau vraiment différent par rapport aux autres - leur donner des tâches un peu plus difficiles, les distribuer dans les groupes et leur donner un rôle d'aide pour les autres. Ça permet effectivement de gérer un peu mieux l'hétérogénéité.

#### 12:15 – 13:02

Un mot c'est la merveille, essayer de donner aux élèves la possibilité d'avoir ce petit déclic où « waouh », il y a quelque chose, un pas qui est franchi et quelque chose de nouveau, pas forcément une connaissance, mais ça peut être aussi une envie, une curiosité de connaître quelque chose, une manière d'étudier qu'on ne connaissait pas et qui marche super bien. Vraiment, la merveille peut réveiller la curiosité, l'intérêt, mais aussi pour donner une motivation, dans la classe il doit se passer quelque chose.

#### 13:17 – 14:10

L'idée d'une progression, si on regarde vraiment sur le long terme, l'évolution qu'une personne a tout le long de son parcours d'apprentissage, il doit y avoir une progression autrement on va nulle part. En même temps, cette progression n'est pas forcément linéaire, elle est aussi faite de petits moments de bouleversement, qui peuvent être aussi ne pas être forcément agréables sur le moment. Je pense aussi à mon parcours, apprendre-enseigner c'est aussi se remettre en question en tant que personne, c'est pas toujours facile. À la fin j'arrive à voir cette progression.

**14:22 – 15:03**

Se rappeler tout le temps qu'on n'est pas que devant une classe, mais on est devant des individus, et ce sont des personnes comme moi, comme toi... Ils ont des origines, des intérêts, une culture, une personnalité différente et on ne peut pas juste les voir à l'intérieur de la classe et puis les insérer dans ces rôles qui apparaissent toujours dans les groupes-classe. C'est une manière un peu trop facile et banalisante de voir nos élèves, qui sont des personnes à 100%, complexes.

**Entretien 10 J**

<b>Lundi 03.06</b>	<b>13h00</b>	<b>17'16''</b>
--------------------	--------------	----------------

**00:30 – 01:20**

Dans le sens où je suis là pour aider les élèves à progresser, forcément pas quelque chose de behaviouriste, petits pas à petits pas (...) l'aider à avancer sur son chemin, à se développer. Je dirais que je ne suis pas la seule source de savoir dans la classe ; j'ai des choses à leur expliquer mais je suis plutôt à leur service. C'est eux qui compte et que je dois aider à progresser. Et puis j'essaie de leur laisser de l'autonomie, à les faire penser par eux-mêmes.

**01:25 – 01:50**

Ça m'arrive d'avoir des cours magistraux, mais j'essaie déjà de varier, de faire des travaux de groupes aussi, qu'ils découvrent un peu la matière, etc. ça peut être des choses toutes bêtes : j'ai une classe qui me demande tout le temps : « Mais Madame, ça c'est important ? est-ce qu'il faut retenir ? » Je leur dis : « Toi, qu'est-ce que tu en penses ? est-ce que tu vas Apprendre ça ? ». C'est pas moi qui donne tout de suite les réponses, qu'ils apprennent aussi à se débrouiller par eux-mêmes.

**02:25 – 03:08**

J'ai deux branches extrêmement différentes (...) : Biologie et Espagnol. (...) J'ai l'impression qu'en Espagnol, j'arrive à varier plus ; c'est-à-dire que je fais des travaux de groupes, on écoute des chansons, je fais des jeux de rôles, pis je sais que les élèves me demandent de varier alors je fais un maximum. C'est une petite classe de dix. Je les connais mieux individuellement aussi, j'arrive mieux à gérer les besoins individuels.

**06:00 – 06:38**

En tout cas pas cette année en tant que stagiaire, parce qu'au contraire, j'ai tout essayé pour voir si ça me convenait, comme ça fonctionnait, etc. J'ai pas fait de behaviourisme, vraiment quelque chose, étape par étape (...)

Ça, « Faites comme moi », (...) Il y a des choses justes et des choses fausses, c'est clair, mais après, les réponses j'essaie toujours de comprendre pourquoi ils me la disent, même si c'est pas ce que j'attendais, d'essayer de voir s'il y a du juste dans ce qu'ils me disent, de ne pas repousser directement tout ce qu'ils me disent. Pis, en plus, dans la manière de travailler, chacun à la sienne (...) Je leur dis beaucoup plus souvent : « Prenez si ça vous aide, sinon laissez tomber ! ». C'est pas les choses qui me conviennent à moi qui conviennent à tous.

**06:48 – 07:50**

Bon je pense qu'ils doivent être un minimum intéressé par la matière ; bon c'est aussi mon travail de faire en sorte que ça les intéresse mais c'est de leur ressort de s'investir un peu.

(...) C'est clair que moi je dois mettre en avant tout ce que je peux pour les accrocher, mais à la fin c'est eux qui décident : si ils n'ont pas envie d'apprendre, ils n'apprendront pas.

Suivant le niveau, qu'ils aient plus ou moins d'autonomie. (...) Je dois aussi leur apprendre, par exemple, à prendre des notes, ça vient pas tout seul...

**08:25 – 08:48**

Exemples pour accrocher :

Connecter avec la société, des choses actuelles : les OGN. (...) Connecter aussi à eux, à des choses de leur âge, de leur univers (...) J'essaie de ressortir des éléments bizarres ou surprenants, de commencer par ça.

**09:50 – 10:20**

Oui, quand même. Dans le sens où, c'est bête à dire mais... au début de l'année, j'ai trop centré sur moi : est-ce que j'ai bien préparé mon cours ? est-ce que j'ai fait ce que j'avais prévu ? est-ce que j'ai respecté mon timing ? etc. Et je ne prenais pas assez en considération ce que les élèves avaient appris, s'ils ont été actifs, est-ce qu'ils ont aimé l'activité, est-ce qu'on a changé, est-ce que ça a varié. Donc je me suis clairement déplacé vers les élèves pendant l'année.

**10:23 – 10:50**

La pratique simplement... (...) Et puis, beaucoup aussi les commentaires des Enseignantes-Formatrices, voilà qui m'ont toujours poussé à réfléchir.

**11:25 – 12:30**

Il me semble que tu peux être plus attentif aux besoins de chacun si tu les laisses travailler en groupe, tu peux passer dans chaque groupe, voir ce qu'il se passe, faire des commentaires personnels que si tu es devant ton tableau en train d'expliquer quelque chose. Ben, en leur laissant aussi un peu de liberté, un peu d'autonomie.

La gestion de l'hétérogénéité c'est pas encore la chose que je maîtrise le mieux ; j'essaie aussi de donner des cours qui me permettent de mieux le faire.

**14:42 – 15:03**

C'est il me semble surtout aider ces ados à avancer sur le chemin de la vie. Ils sont vraiment à un âge où ils ont besoin de se développer et je trouve que c'est vraiment une relation à double-sens : ils m'apportent aussi beaucoup.

J'essaie autant que possible d'aller au-delà de la matière : l'esprit critique, l'autonomie, ça les aidera aussi, de manière générale dans la vie.

**15:150 – 15:45**

être ouvert à un nouveau sujet, se poser des questions et chercher des réponses. C'est bateau comme truc, on l'a dit plein de fois durant l'année, mais c'est vraiment ça.

**16:05 – 17:08**

Mais c'est beaucoup de choses ; ça peut être les rythmes de travail, ça peut être les styles d'apprentissage, là aussi j'essaie de varier (...) je sais qu'il y a plusieurs manières d'apprendre. (...) la diversité d'opinions : quand on fait des débats, je laisse chacun s'exprimer en leur demandant de rester correct et respectueux. (...) ça peut être aussi, je ne sais pas, leur arrière-plan familial, linguistique ; suivant comment, ils n'ont pas tous la même langue maternelle, Dieu sait quoi, où ils vivent, ça peut changer.

## Entretien 11 K

Mercredi 20.05	15h30	13'40"
----------------	-------	--------

**00:40 – 01:00**

Pour moi, elle signifie que j'aime bien partir de la base, surtout par rapport à l'escalier et puis que j'aime bien aller d'étape par étape et que les choses soient claires avant de passer à la suite.

**02:01 – 02:32**

Consciemment très peu, je pense que c'est un peu naturel chez moi. Plutôt instinctif, je fonctionne plutôt comme ça, après je pense pas forcément à cette image-là, d'aller par étape, c'est plutôt ce que je fais naturellement, en tout cas en mathématique. En biologie c'est un peu différent. Je m'assure surtout que les bases soient là.

**09:17 – 09:54**

Ce n'est pas qu'elle a évolué, j'ai pris conscience du fait qu'il y en avait. Souvent, je pense comme la plupart, c'est transmissif, peut-être qu'on le fait inconsciemment, mais on n'a pas forcément idée qu'il existe d'autres méthodes et qu'elles ont un nom particulier. C'est quand même un des points les plus centraux que j'ai retenu cette année. Qu'il faut les utiliser de temps à autres chacune.

**10:04 – 11:32**

- Non, pas directement en tout cas, je pense que la gestion de l'hétérogénéité pour moi c'est à part. Pour moi c'est différent de la méthode utilisée. J'en prends compte indépendamment de la méthode que j'utilise, je ne fais pas de lien direct. J'essaie de faire en sorte justement... Quand je dis que j'aime bien que les bases soient là chez chacun, je fais en sorte que celui qui soit plus faible, que celui-là atteigne le niveau qu'il faut. Pour ceux qui sont un peu plus en avance, dans ce cas-là je donne des exercices supplémentaires. Peut-être que ça a un lien dans ce sens-là. Après pour le reste, j'ai pas vraiment été confronté à l'hétérogénéité de culture ou comme ça.
- *c'est surtout pour que tout le monde ait la même base...*
- Oui, mais je sais que c'est pas toujours possible, de faire en sorte que chacun puisse y arriver.

**12:04 – 12:25**

(...) C'est... C'est donner. Le plus possible. En espérant que les élèves en prennent le plus possible aussi, sans imposer.

**12:47 – 12:56**

(...) Si je fais le lien avec ce que j'ai dit avant, ça serait de prendre le plus possible qu'on m'a donné... mais je vais essayer de réfléchir un peu (...). En plus de ça, ça serait de réussir à mettre en place des stratégies qui permettent d'avancer, dans ces connaissances.

**12:59 – 13:06**

C'est prendre en compte tout le monde, tout simplement.

## Entretien 12 L

Mercredi 05.06	11h00	12'56"
----------------	-------	--------

**00:40 – 01:05**

Image de collaboration, monter un truc à deux, t'aide l'élève à créer son petit mur au bord, ça me plaît assez bien. Dans la pratique ça signifie que je guide les élèves pour trouver les éléments qu'ils ont besoin pour apprendre, mais que je ne leur donne pas les choses toutes faites, que je ne veux pas qu'ils m'imitent, je ne veux pas qu'ils singent les théories, je veux qu'ils les intègrent et qu'ils les comprennent.

**04:50 – 05:30**

Il faut qu'ils aient un bon esprit de déduction quand même, il faut qu'ils soient pas trop timides parce qu'il faut qu'ils participent, sinon ils pourraient être coincés. Il faut qu'ils aient la capacité de travailler en groupe en collaboration (bon, ça s'apprend) et il faut qu'ils soient pas gênés, dans le sens où s'ils comprennent pas, je leur ai toujours dit, je veux qu'ils me le disent, parce que moi je peux pas toujours deviner qu'ils comprennent pas, des fois ça se voit à leur tête, mais sinon... J'essaie de les pousser vers l'autonomie, de les rendre autonomes, mais ils ont pas forcément les capacités.

**06:59 – 07:20**

Oui et non. Oui parce que je suis beaucoup plus consciente de ce que je fais, alors qu'avant je faisais les choses intuitivement. Maintenant je peux mettre des noms sur ce que je fais. Mais ensuite, non, j'ai pas autrement changé ma façon d'enseigner, parce que c'est une méthode que j'aime bien, qui me convient bien et à voir avec tous les cours qu'on a eu, ça m'a renforcé dans cette position.

**08:13 – 08:37**

Le pied ! Non, j'adore... j'adore. Enseigner pour moi c'est donner quelque chose à des élèves, c'est donner de ma personne, c'est créer une relation et puis c'est... c'est aussi éduquer quand même, faire passer certaines valeurs.

**08:50 – 08:58**

Une obligation ? Non... C'est me rendre consciente de ce que je fais, mais pas toujours utile j'ai l'impression.

**09:01 – 09:18**

Difficile. C'est encore quelque chose que je dois travailler et je pense pas qu'il y ait de solution miracle par contre. C'est hétérogène, c'est hétérogène, on fait comme on peut. Mais je vais essayer de trouver le plus de solutions !

## Entretien 13 M

Mercredi 05.06	13h00	14'51"
----------------	-------	--------

**00:27 – 00:59**

Parce que... on doit quand même expliquer des choses... c'est clair que les autres me parlent aussi, mais je pense que la base c'est quand même on est obligé une fois de montrer devant tout le monde. J'aime bien le fait qu'il y ait ce schéma, parce que c'est quand même plus

parlant de faire un beau schéma que de faire beaucoup de blabla et d'écriture, de texte ou n'importe quoi. En plus ils ont l'air de participer dans la classe.

#### 05:12 – 06:01

Surtout par rapport aux exercices prévus ou bien à ce qui est planifié. C'est vrai que souvent on passe assez rapidement de l'un à l'autre, par exemple, il y a une partie où on est devant à expliquer une consigne d'un travail de groupe ou la consigne d'un exercice et après on passe plutôt dans un cas comme ça où les élèves doivent réfléchir eux-mêmes et doivent essayer eux-mêmes de bâtir leurs connaissances à partir de l'exercice. Ensuite on revient rapidement à celle-là où on remonte pour corriger ; ou bien au « faites comme moi » si vraiment il y a eu des difficultés, où on montre le processus pour qu'ils puissent s'inspirer pour savoir comment faire.

#### 07:24 – 08:18

Oui certainement quand même, c'est vrai qu'à la base. Je n'ai pas vraiment de souvenir de mon collège, j'avais un peu l'impression de partir de zéro en quelque sorte. C'est vrai qu'on a toujours l'image du prof qui explique et des autres qui écoutent et voilà. C'est vrai que je me suis rendu compte que les autres postures, en tout cas celle où les élèves font par eux-mêmes, je leur donnais peu d'importance à ce qu'elle devrait réellement avoir je pense. D'ailleurs pendant l'uni c'est aussi quelque chose qui m'a manqué, je trouve quand même assez ennuyeux ces cours où ça défile tout le temps ces power-point, alors que si on pouvait faire nous-même quelque chose... mais après c'est clair ce sont des cours qui sont plus durs à mettre en place.

#### 08:32 – 09:04

Les cours à l'uni, ils nous ont pas mal dit que c'était important de varier tout ça. C'est vrai que j'étais tout à fait d'accord avec ça, même si j'y aurais pas forcément penser de moi-même à tous les coups. Surtout que mes enseignants-formateurs, ils sont pas vraiment comme ça, ils sont plutôt à faire devant... donc là je pense que c'est plutôt quand même les cours à l'uni.

#### 09:10 – 10:27

Je dirais que quand on fait les postures où ils font par eux-mêmes, il y a peut-être une meilleure gestion de l'hétérogénéité dans le sens où justement chacun avance à son rythme. Alors, tout le monde ne rencontre pas les mêmes difficultés aux mêmes endroits, peut-être qu'après ils s'y retrouvent mieux quand on fait la correction. Ils prennent les éléments qui importent à chacun séparément. C'est vrai que quand on est devant, les postures où on montre, sûrement qu'on prend moins en compte l'hétérogénéité parce que pour certains ça passe par dessus et on se rend pas forcément compte. Peut-être qu'ils acquiescent de la tête comme ça, mais peut-être qu'ils ont rien compris. Je dirais juste que les postures où ils font par eux-mêmes, je pense qu'on gère mieux l'hétérogénéité. Tout dépend s'ils sont bloqués, dès la première étape, en même temps on n'a pas tellement gagné non plus. Il faut aussi pouvoir aller les aider individuellement quand on fait des trucs comme ça.

#### 12:23 – 13:05

C'est... quand même transmettre un savoir, mais dans le sens... je le pensais déjà avant, c'est de toute façon (ils nous l'ont aussi dit pendant les cours), on peut pas nous, enseigner aux élèves, c'est eux qui doivent avoir envie d'apprendre. Nous c'est plutôt de réussir à motiver

les élèves et à les intéresser, même si des fois je préférerais privilégier de baisser un peu la quantité de matière, mais en essayant de les intéresser. Il en restera peut-être plus que si on donne beaucoup et après de toute façon ils oublient tout. Essayer de les intéresser pour justement qu'ils aient pas un mauvais souvenir des matières et qu'ils en gardent un petit quelque chose.

#### 13:10 – 13:44

C'est aller là où on est jamais allé... Mais apprendre, c'est un truc qui vient pas forcément à l'école, ça vient un peu partout. C'est vrai qu'on apprend plus là où on a envie de le faire. Les trucs qu'on doit se forcer d'apprendre, c'est pas très productif alors qu'à certaines choses on apprend tout seul, sans faire d'effort. Ça va aussi dans l'autre sens de ce que j'ai dit avant : être intéressé.

#### 13:53 – 14:45

C'est important quand même quoi... Je dirais c'est... justement quand on fait des travaux, savoir un peu, aller plus chez certains, c'est quand même de pas se contenter de corriger l'exercice en se disant « je fais vite une partie, parce que je vais gagner du temps comme ça », parce qu'on est sûr qu'on va perdre trois fois plus au final. Autant qu'à chaque fois, même si c'est de la répétition pour les autres et pour soi-même, de chaque fois reprendre un petit peu le tout, ça fait des révisions en même temps pour tout le monde. Et après éventuellement proposer des exercices supplémentaires, ça peut intéresser personne, mais peut-être pour certains ça pourrait les intéresser, ou pour se mettre un peu à niveau. Voilà les trucs principaux auxquels je penserais pour gérer ça.

### Entretien 14 N

Lundi 27.05	16h00	27'53"
-------------	-------	--------

#### 03:23 – 03:33

ça me donne plutôt l'idée de la participation, du fait de faire des choses ensemble... d'avoir un parcours commun.

#### 04:45 – 05:22

Dans l'idéal ! L'idée d'organiser des échanges, d'avoir des moments d'échange, sans doute. J'essaie toujours de l'appliquer... C'est assez simple, c'est assez basique, on se réduit peut-être même à des moments tout simplement de question-réponse, de questions ouvertes... Mais pas forcément des activités... En principe je dirais que oui.

#### 09:07 – 10:54

C'est une question un peu biographique, j'ai vraiment débarqué convaincu que le modèle transmissif c'était, non seulement le seul modèle, mais la seule solution crédible. Mais c'est juste le fruit de mes études. Au tissin, j'ai été réduit à ce genre... et j'avais aucune idée qu'il y avait d'autres possibilités... Mais en même temps, c'est un peu dans mon éducation, il y a toujours quand même cette image du prof qui arrive à dire des choses, qui enthousiasme... c'est vrai que ça reste un peu, mais dans le mythe, quelque chose que j'aime bien. Après je vois par contre que ça a plus de limite que de points forts c'est pour ça que je cherche de le laisser un peu... Je reste dans l'idée que ça a aucun sens de viser forcément une seule

posture... c'est à dire qu'après ça dépend un peu du sujet, des objectifs. Il y a effectivement des moments où je reste plutôt dans le transmissif quand il

**13:46 – 16:18**

Bonne question, parce que je vois aussi que... collaboration et convivialité ça peut un peu disperser les objectifs... je vois bien. Mais c'est vrai que dans le côté collaboration, une des compétences fondamentales est le fait de savoir gérer le contact et les relations avec les autres. De pouvoir, face à un objectif, soit une situation de problème, l'idée de pouvoir partager un effort, de réunir des efforts pour un objectif commun. Ça à mon avis c'est quelque chose d'important quand même parce que la société reste en dehors un groupe de personnes avec une interaction. Après connaissances spécifiques par rapport à ça... je dirais que ça varie évidemment par rapport au contexte, au thème et au cours. Mais souvent cette situation nous permet aussi d'être pas obligé d'avoir beaucoup de connaissances, déjà au début de la collaboration. Les connaissances spécifiques, souvent on arrive presque vers la fin à récolter... mais ça dépend des thèmes. Et puis la convivialité, ça reste un peu dans la collaboration. Il y a aussi un niveau évidemment de savoir-être avec les autres, mais il y a aussi en même temps, dans ma perspective, un niveau de respect, de compréhension de la personne, d'autrui si on veut, qui est assez important quand même. Ça nous permet de rester un peu à notre place en général, en tant qu'étudiant ou enseignant, ça va se rapporter aussi à l'environnement, avec les gens...

**17:13 – 18:05**

Sans doute. J'ai l'impression que la formation, et surtout le stage, ont vraiment enrichi. Déjà du point de vue de la connaissance, je le disais avant, je connaissais très bien le modèle transmissif parce qu'il était très répandu quand j'ai fréquenté le collège. Et les autres modèles je les connaissais pas. Je pouvais peut-être les imaginer comme ça, les projeter. Donc là déjà, d'un point de vue de la connaissance, j'ai connu. Et puis, à l'interne de ces postures, j'ai découvert plusieurs facettes, donc sans doute oui. Et surtout justement tout ce qui est au-delà du transmissif.

**20:20 – 21:00**

L'enseignement c'est... Alors c'est vrai que, il y avait cette définition un peu tendancieuse, un peu clin d'œil de Mérieux, qui m'avait beaucoup plu au début de la formation qui disait : enseigner finalement c'est raconter des histoires... Ce qui est d'ailleurs très bien, j'aime beaucoup cette idée. Mais alors je vais dire peut-être, vu qu'aujourd'hui je suis parti avec la collaboration, je vais dire qu'enseigner c'est plutôt partager des histoires.

**22:04 – 22:18**

Je vais exagérer un peu... devenir libre un peu. (...) Avoir un accès privilégié à la liberté on va dire.

**22:53 – 23:55**

C'est une impression... après je vais revenir. C'est une impression, mais gérer l'hétérogénéité, souvent signifie aussi aller un peu au-delà, sortir presque des fois de la classe. Donner un peu de temps aussi en dehors des rapports. J'ai eu un peu cette impression... Des fois il y a des nécessités qui vont peut-être un peu au-delà. Donc c'est vrai, gérer l'hétérogénéité signifie peut-être aussi être disponible, des fois et sans aller trop loin, au-delà des relations. C'est pas obligé... mais au-delà des relations plus naturelles qui se passent dans la classe. Peut-être aussi d'essayer d'être plus disponible.